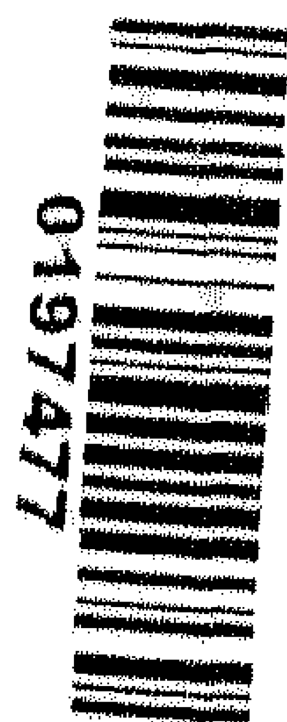
جيروم برونر

ثقافة التربية

وعلم النفس الثقافي





ترجمة وتقديم
الدكتورة ملكة أبيض

الإشراف الفني زهير الحمو

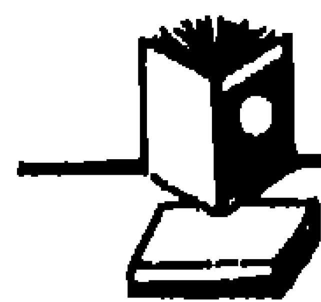
جيروم برونر

ثقافة التربية

وعلم النفس الثقافي

دراسات تربوية

ترجمة وتقديم
الدكتورة ملكة أبيض



منشــورات وزارة الثقــافة
في الجمهورية العربية السورية
دمشق ١٩٩٩

العنوان الأصلي للكتاب :

Jerome Bruner
The Culture of Education
Third Printing, 1997

الصف الضوئي:
مؤسسة العفيف الثقافية
صنعاء - اليمن

ثقافة التربية وعلم النفس الثقافي : دراسات تربوية= The culture of education/
جيروم برونر؛ ترجمة وتقديم ملكة أبيض. - دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٩٩. -
٣٨٦ ص؛ ٢٤ سم.

١- ١٩ر٣٧٠ ب ر و ث ٢- العنوان ٣- العنوان الموازي
٤- برونر ٥- أبيض

مكتبة الأسد

الايداع القانوني: ع - ٢٢٣٢/ ١١/ ١٩٩٩

ثقافة التربية

وعلم النفس الثقافي

المحتوى :

المؤلف : جيروم برونر

أحد أعلام علم النفس والتربية المعاصرين .

عمل في أكثر من جامعة أمريكية وأوربية ، وشارك منذ الخمسينيات في معظم المؤتمرات الدولية لعلماء النفس والتربية

أنجز العديد من البحوث التجريبية وكوّن من حوله جماعات بحث علمي ، أشرف عليها وشارك في عملها .

توزعت اهتماماته بين مجالات متعددة كالتربية وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا والحقوق، بالإضافة إلى علم النفس النمائي ، وعلم النفس التربوي ، وعلم النفس المعرفي ، ويعمل الآن مع طائفة من زملائه وطلابه في إنشاء علم نفس ثقافي .

وهو حالياً أستاذ باحث في علم النفس ، وزميل أول في بحوث الحقوق في جامعة نيويورك .

من مؤلفاته :

– أفعال المعنى	Acts of Meaning
– عقول فعلية،عوالم ممكنة	Actual Minds , possible Worlds
– حول العرفان	On Knowing
– عملية التربية	The Process of Education
– نحو نظرية في التعليم	Toward a Theory of Instruction
وجميعها منشور لدى	Harvard University press

حصل عام 1987 على جائزة بلزان Balzan العالمية " لإسهاماته مدى الحياة في فهم العقل الإنساني " .

المترجمة : الدكتورة ملكة أبيض

- أستاذة في جامعة صنعاء حالياً ، رئيسة قسم التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة دمشق سابقاً .

حاصلة على :

- ليسانس في العلوم التربوية جامعة بروكسل الحرة - بلجيكا .
- ماجستير في الآداب - قسم التربية - من الجامعة الأمريكية - بيروت .
- دكتوراه دولة في الآداب من جامعة ليون الثانية - فرنسا .

من أعمالها :

- التربية والثقافة العربية-الإسلامية في الشام والجزيرة في القرون الثلاثة الأولى للهجرة - بيروت ، دار العلم للملايين 1980 (النسخة العربية لرسالة الدكتوراه).
- Culture et Education Arabo - Islamiques au Sham, I.F.E.A., Damas , 1981 .
- الثقافة وقيم الشباب - دمشق ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي 1984م .
- أنماط التعليم العالي في الوطن العربي - دمشق - المركز العربي لبحوث التعليم العالي ، 1986م .
- التربية المقارنة : (مترجم) ، دمشق ، وزارة الثقافة 1987م .
- طريقة مونتسوري للأم والمعلمة في تربية الطفولة المبكرة (مترجم) ، دمشق ، دار الحصاد 1992م .

- الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال ، بيروت–المؤسسة الجامعيــة للدراسات والنشر 1993م .
- التربية المقارنة والدولية ، بيروت ، دار الفكر المعاصر 1993 و 1998م .
- بالإضافة إلى العديد من الكتب الجامعية المؤلفة الصـــادرة عــن جامعــة دمشق، والأعمال الأدبية والعلمية المترجمة ، وقصص الأطفـــال المعربــة عن الإنكليزية والفرنسية بالاشتراك مع سليمان العيسى .

مقدمة المترجمة :

ليس جيروم برونر بالاسم الجديد على العاملين في مجالات علم النفس والتربية في الوطن العربي .

فقد أطل علينا مع بداية النصف الثاني من هذا القرن بصفته علماً من أعلام علم النفس المعرفي ، وصاحب نظرية متكاملة في التطبيقات التربوية المناسبة لدعم عمليات التعلم و/أو التعليم ، ولا سيما فيما يتعلق بالتربية العلمية .

وفي كتابه الجديد الذي أقدمه للقراء العرب ، يعبر برونر عن وجهة نظر ثقافية فيما يتعلق بعلم النفس والتربية ، ويستعين على إيضاحها بمعطيات بحوث حديثة حول دماغ الإنسان ، وتعلم الحيوانات العليا ، وتعلم الأطفال الصغار وتفكيرهم ، ودراسات في التاريخ والأدب والقانون والفلسفة ، وبتجارب تربوية حديثة في الولايات المتحدة ، وبلدان متقدمة أخرى . كما يلجأ إلى المقارنة بين هذه النظرة ونظرة حديثة أخرى هي النظرة الحاسوبية ، التي ما تزال غير معروفة -بحسب ما أعلم- على صعيد واسع في الوطن العربي .

ونظراً لجدة موضوعات الكتاب وتنوعها ، والأسلوب الذي يتبعه المؤلف في العرض ، والذي يجعل منه مؤلفاً سردياً قصصياً أكثر منه كتاباً مدرسياً ، رأيت أن أبرز أفكاره الرئيسة في هذه المقدمة ، لمساعدة غير المختصين من القراء على دخول عالَم هذا العالِم الكبير .

1

انطلاقاً من الفكرة القائلة بأن نموذج العقل البشري الذي يتبناه المرء له أهمية كبرى في تشكيل التربية ، يعالج الفصل الأول الذي يلخص الموضوعات الرئيسة في الكتاب ؛ وهو بعنوان " الثقافة والعقل والتربية " مقاربتين متباعدتين لعمل العقل ، سادتنا خلال العقد الحالي، وقادتنا إلى مفاهيم شديدة الاختلاف عن طبيعة العقل نفسه ، وكيفية تنميته .

المقاربة الأولى هي المقاربة الحاسوبية ، التي تنظر إلى العقل بصفته جهازاً حاسوبياً، يعنى - كما يعنى الحاسوب - بتسجيل المعلومات المضبوطة حول العالم ، وترميزها ، وفرزها ، وتخزينها ، ومقارنتها ، واسترجاعها ، وإدارتها بصورة عامة . وهي تجادل بأن كل الأنظمة التي تعالج المعلومات ، ومنها العقل الإنساني ، يجب أن تحكمها قواعد محددة أو إجراءات تتحكم بدورها بما يصنع بالمدخلات .

وتفترض هذه المقاربة أن معرفتنا بالكيفية التي تبرمج بها الحواسيب بكفاءة يجب أن تجعلنا قادرين على كشف الكيفية التي تتعلم بها الكائنات الإنسانية بكفاءة أيضاً . وهي تتخذ فيما يتعلق بالتربية أشكالاً ثلاثة :

- يعيد الأول صياغة نظريات قديمة للتعلم و/أو التعليم في شكل قابل للمعالجة الحاسوبية ، أملاً منه بأن تفضي تلك الصياغة إلى قوة إضافية .

- ويحلل الثاني الصور الأصلية " البروتوكولات " الغنية للمعرفة ، ويطبق عليها أدوات النظرة الحاسوبية بغية تمييز ما قد يجري حاسوبياً على نحو أفضل ، ثم يحاول تصور كيف يمكن مساعدة العملية .
- وهناك أخيراً الشكل الثالث " التكييفي " الذي يتضمن إعادة وصف لمخرجات عمليات سابقة بغية التخفيف من تعقيدها وتحقيق قدر أكبر من التناسب بينها وبين معيار ما.

ويرى برونر أن قاعدة " إعادة الوصف " تمثل مَعْلماً في كل حوسبة تكييفية معقدة ، وهي في الوقت ذاته ظاهرة نفسية أصيلة ، وقاعدة جيدة في الحل الإنساني للمشكلات ، وفكرة مركزية في نظرية العرفان ، وما وراء العرفان . وهي بذلك تمثل القاسم المشترك بين هذه المقاربة ، والمقاربة الأخرى وهي الثقافية .

المقاربة الثانية ، هي المقاربة الثقافية ، التي تفترض أن العقل إنما يتكوّن ويتحقق باستخدام الثقافة الإنسانية ، لأن تطور العقل البشري مرتبط بنمو طريقة الحياة التي تتمثل فيها الحقيقة الواقعية برمزية مشتركة بين أعضاء جماعة ثقافية . وهذا النمط الرمزي ليس مشتركاً في جماعة فحسب ، ولكنه يحظى أيضاً بالمحافظة والتوسيع والنقل إلى الأجيال التالية . وبفضل ذلك النقل تستمر الأجيال المتتالية في الحفاظ على هوية الثقافة وطريقة الحياة فيها .

وبحسب هذه النظرة ، فإنه حتى الفروق الفردية في طبيعة العقل واستخدامه ، يمكن أن تعزى إلى الفرص المتنوعة التي توفرها السياقات الثقافية المختلفة .

وفيما يتعلق بالتربية ، ترى هذه النظرة أن التربية جزء من الثقافة ، وليست جزيرة منعزلة . وهي تطرح أسئلة من نوع : ما الوظيفة التي تشغلها التربية ضمن الثقافة ؟ وما الدور الذي تؤديه في حياة أولئك الذين يعملون في إطارها ؟ كما تتساءل عن الموارد الموجودة تحت تصرف الناس والتي تمكنهم من التكيف . وتعنى بالضغوط المفروضة على التربية ، سواء في ذلك الضغوط الخارجية مثل تنظيم المدارس والصفوف واستلحاق المعلمين ، والداخلية مثل التوزع الطبيعي أو الاجتماعي للقدرات الفطرية ، لأن القدرات الفطرية قد تتأثر تأثراً كبيراً بمدى وصول الأفراد إلى أنظمة الرموز كما تتأثر بتوزع المورثات .

إن مهمة النظرة الثقافية مزدوجة إذن : فهي تهتم ، من زاوية العالَم الكبير، بالثقافة بصفتها نظاماً للقيم والحقوق والتبادلات والواجبات والفرص والسلطة .

وهي تهتم ، من زاوية العالَم الصغير ، بالكيفية التي تبني بها الكائنات البشرية الفردية الحقائق والمعاني التي تجعلها تتكيف مع النظام الثقافي ، وبالثمن الذي تضطر لدفعه ، والنتائج المتوقعة لهذا التكيف .

وفي مقارنة المؤلف للنظرتين ،يرى أنهما مختلفتان أشد الاختلاف . فالتركيز ينصب في الحاسوبية على معالجة البيانات ، بينما ينصب في الثقافية على صنع المعاني ، والفرق كبير بينهما .

والصعوبة التي يواجهها الحاسوبيون تكمن ، من جهة ، في التحديد الصارم المسبق للفئات ، ومن جهة أخرى ، في القواعد والعمليات الممكنة في الحوسبة . ذلك أن هذه القواعد يجب أن تكون محددة مسبقاً ، خالية من

الغموض . وهي بذلك تعجز عن تغطية عمليات صنع المعاني ، غير المرتبة ، والملتبسة ، والشديدة الحساسية للسياق ، ولا سيما في الأدب والفلسفة .

ويخلص برونر إلى أن مقاربة الحاسوبي للتربية تعاني من نقطة ضعف كبيرة وهي أنها تظل مقيدة بضغط الحوسبة ، أي أن أية معينات تقدم للعقل يجب أن تكون قابلة للعمل بجهاز حاسوبي . على أنه يقر بأن مجرد وجود أجهزة حاسوبية ونظرية في الحوسبة يمكن أن تغير ، وستغير من دون شك ، تفكيرنا حول عمل العقل ، وستعدل بالتالي أساليبنا في تربيته. كما يقر بأن هناك تكاملاً بين النظرتين : فما أن يتم إقرار المعاني (التي يصنعها العقل بمساعدة الثقافة) حتى يصبح تشكيلها ضمن نظام جيد للفئات هو الذي يمكن معالجته بقواعد حاسوبية . (ومن الواضح أن المرء يخسر رهافة الارتباط بالسياق والمجاز حين يفعل ذلك).

أما خصائص المقاربة الثقافية للتربية فيعرضها برونر في تسعة مبادئ هي:

1- مبدأ المنظور : ويمكن تلخيص متضمناته على النحو التالي :

- إن معنى أي افتراض أو واقعة - في عملية صنع المعاني - رهن بالمنظور أو الإطار المرجعي الذي يفسر بالاستناد إليه . وهذا المعنى صحيح أو خاطئ استناداً إلى ذلك المنظور.
- إن فهم أي شيء بطريق معين لا يمنع من فهمه بطرق أخرى . على أن هناك مع ذلك قواعد للوضوح والتماسك والاتساق لا يمكن تجاوزها، إضافة إلى المنطق والحس العام .

- الحياة في الثقافة تفاعل بين التصورات التي يشكلها شعب ما عن العالم، وردود فعل أبنائه إزاء هذه التصورات . وهذا التفاعل بين الطرفين هو الذي يعطي الشكل العام للفكر الفردي ، ويتيح في الوقت ذاته نوعاً من الغنى في أسلوب الحياة والفكر والمشاعر في أية ثقافة . لذلك نادراً ما تكون أحكام الثقافة أحادية الصوت نظراً لوجود قدرات ومصالح متباينة تؤدي إلى أحكام وتفسيرات خاصة ، وهذا ما يسمى بمبدأ التسامح .
- حين تكون تفسيرات الثقافة للعالم غامضة أو متعددة الأصوات يتعوض المشروع التربوي لأخطار نتيجة فحصه المفتوح لنظرات يمكن أن تنتهك بعض المصالح أو تكون مخالفة لما تتبناه جهات رسمية أو قوية. على أن أي مشروع لا يجازف بالوقوع في الأخطار المتضمنة فيه يصبح راكداً ، وربما أصبح مؤدياً للاغتراب في نهاية المطاف . وحين تضيّق التربية أفقها في التساؤل التفسيري ، فإنها تضعف من قدرة الثقافة على التكيف مع التغير ، والتغير هو القاعدة .
- يتمثل المظهر المزدوج للتربية في أنها تنمي العقائد والمهارات والمشاعر التي تعنى بها الثقافة من جهة ، وتساعد الصغار على تكوين مفهوم للذات وصيانته من جهة أخرى . وهذا ما يجعل منها إما مسعىً خطراً ، أو مسعى أقرب إلى الرتابة الكئيبة .

2- مبدأ القيود : إن أشكال صنع المعاني في أية ثقافة تُحدُّ بنوعين من القيود: النوع الأول، يتمثل في القيود التي تفرضها طبيعة النشاط العقلي الإنساني على فهمنا لذاتنا من جهة ، مثل إدراكنا لتأثير أفكارنا السابقة في أفكارنا اللاحقة ،

وشعورنا باستمرار الذات ، وبالمقاصد الأنانية لفاعليتنا . وعلى تصورنا لقضايا غير ذاتية ، من جهة أخرى ، مثل الزمان والمكان والسببية ، وهي تضيّق من مدى مبدأ المنظور الذي ناقشناه قبلاً .

هذه القيود موروثة من تطورنا بصورة عامة ، وهي مشتركة في النوع الإنساني كله ، حتى أنها تعد استعدادات فطرية . ولكن أناساً كباراً تمكنوا من تجاوزها ، مثل أوقليدس الذي غيّر أسلوبنا في فهم الزمان ، واينشتاين من بعده . فنحن نقف على أكتاف العمالقة الذين سبقونا .

لذلك إذا كان للتربية أن تجعل الكائنات البشرية قادرة على تجاوز استعداداتها الفطرية ، فإن عليها أن تنقل إلى هذه الكائنات الأدوات التي أوجدتها الثقافة وطورتها لفعل ذلك .

أما النوع الثاني ، فهو القيود التي تفرضها الأنظمة الرمزية المتاحة للعقول البشرية بصورة عامة ؛ قيود تفرضها طبيعة اللغة نفسها ، واللغات المختلفة ، وأنظمة التدوين المتاحة لها . وقد تجاوز الأدباء الكبار هذه القيود على مر العصور نتيجة وعيهم اللغوي . أما الضحايا الحقيقيون لحدود اللغة فهم أولئك الذين لا يملكون وعياً كافياً باللغة التي يتكلمونها .

وما دامت حدود استعداداتنا العقلية قابلة للتجاوز بالاعتماد على نظم رمزية قوية ، فإن إحدى وظائف التربية تتمثل في تجهيز الكائنات الإنسانية بالنظم الرمزية المطلوبة لذلك ، وبتنمية وعيها اللغوي ، مما يؤدي إلى تحسين قدرتها على تفسير المعاني وبناء الوقائع الحقيقية .

3- مبدأ البنائية : الحقيقة تصنع ولا تكتشف . وصنع الحقيقة الواقعية هو نتاج أساليب التفكير التي تشكلها أدوات الثقافة .

وبهذا المعنى يجب أن ينظر إلى التربية على أنها تساعد صغار البشر على تعلم استخدام أدوات صنع المعاني وبناء الحقيقة الواقعية ، ليتلاءموا مع عالمهم ، ويغيّروه على نحو أفضل .

4-مبدأ التفاعل : إن نقل المعرفة والمهارة ، مثله مثل أي تبادل بشري ، يتضمن تفاعل جماعة فرعية . فمن خلال التفاعل مع آخرين ، يكتشف الأطفال بصورة رئيسية ، ماذا تعني الثقافة ؟ وكيف تتصور العالم ؟

يقال عادة ، إن هذا التفاعل يستند إلى موهبة اللغة ويقوم عليها . وهذا صحيح إلا أنه يستند أيضاً إلى موهبة الإنسان الشديدة التطور في " ما بين الذوات " أي قدرة الإنسان على فهم عقول الآخرين ، سواء أكان ذلك من خلال اللغة ، أم من خلال الحركات والوسائل الأخرى .

وإذا ما سئلنا : ما أفضل تصور لجماعة فرعية تختص بتحسين التعلم بين أفرادها ؟ فإن هناك إجابة واضحة تتمثل في أنها مكان يساعد فيه المتعلمون بعضهم بعضاً على التعلم ، كل بحسب قدراته . ولعل هذه أهم الـهبات التي يقدمها علم نفس ثقافي للتربية .

5-مبدأ التجسيد الخارجي : يقول هذا المبدأ باختصار : إن الوظيفة الأولى لكل النشاط الثقافي الجماعي هي إنتاج " أعمال " تنجز لنفسها وجوداً مستقلاً . وتشتمل هذه الأعمال على علوم الثقافة وفنونها وآدابها وتاريخها ، وبناها المؤسسية مثل قوانينها وأسواقها .

على أن هناك أعمالاً صغيرة أيضاً ، وهي تلك الأعمال التي تنتجها التجمعات الصغيرة ، والتي تعطي اعتزازاً وهوية وإحساساً بالاستمرار لأولئك

الذين يشاركون في صنعها ولو بصورة جانبية عابرة . ومن الممكن توفير هذه الخبرات في الصفوف المدرسية .

وهذا جانب تربوي آخر يفيد من متضمنات علم النفس الثقافي .

6- مبدأ الأداتية : التربية سياسية مهما بولغ بالإدعاء المعاكس ، ولها عواقب اجتماعية واقتصادية .

يعالج المؤلف هنا نقطتين أساسيتين تتعلق الأولى بالموهبة والثانية بالفرصة أو الفرص. وينبه إلى أنهما متداخلتان إلى حد بعيد .

فمن المعروف أن هناك قدرات فطرية مختلفة متعددة الوجوه ، وأن الثقافات تختلف في تركيزها على الاستخدام الماهر لهذه القدرات ، وتدريبها .

وحين تعاني الثقافة من التمييز العنصري والطبقي والتعصب ، وغيرها من الآفات التي تتضخم بأشكال الفقر التي تخلفها وراءها ؛ فإنها تعطل أو تحرف المواهب الفكرية "الطبيعية" للأطفال ، وتضيق من الفرص المتاحة لهم .

ويلفت المؤلف النظر إلى أن المدارس اصطفائية بدرجة كبيرة . ففيما يتعلق باستخدامات العقل هناك الأقسام العلمية والتقنية والمهنية .. الخ ، وفيما يتعلق بالطبقة والفئة الاجتماعية هناك التعليم الرسمي والتعليم الأهلي . وفي هذه المؤسسات والأقسام تعكس المناهج المدرسية ومناخات الصفوف قيماً ثقافية مبطنة بالإضافة إلى المخططات المعلنة .

ماذا يستطيع عالم النفس الثقافي أن يقوله بشأن قضايا كهذه ؟ عليه أن يعمل على زيادة الوعي بهذا الواقع ، وبأهمية الكيفية التي تجهز بها العقول ولا سيما في عصرنا هذا ، العصر التقني وما بعد الصناعي . من هنا تأتي الحاجة للتربية التعويضية ومنها مشروع "البداية المتقدمة" .

7-مبدأ المؤسساتية : يتمثل في أن التربية في العالم المتقدم تصبح مؤسساتية ، تسلك كما تفعل سائر المؤسسات ، وتعاني من مشكلات مشتركة بين جميع المؤسسات . وما يميزها عن غيرها هو دورها الخاص في إعداد الصغار ليسهموا بشكل أكبر في المؤسسات الأخرى للثقافة .

إن المؤسسات تؤدي العمل الجدي للثقافة ، وهي تفعل ذلك من خلال مزيج لا يمكن التنبؤ به من القسر والفعل الإرادي . وبالرغم من أن المؤسسات تتكامل وظيفياً ، إلا أنها قد تتنافس أيضاً للحصول على الامتيازات والسلطة . ذلك أنها توفر الأسواق التي يبادل فيها الناس مهاراتهم المكتسبة ومعرفتهم وطرقهم في بناء المعاني مقابل " امتيازات " ومكاسب . والمدارس تمارس سلطة كبيرة في توزيع الامتيازات لأنها المزود الأول بالمعارف والمهارات والعامل الرئيسي في تكوين شخصيات الأفراد .

وينوه برونر في هذا المجال بالنقد الذي تتعرض له المدارس ، والذي لا يقف عند القضايا التربوية الضيقة ، بل يتجاوزها إلى قضايا عامة مثل الفقر وحقوق الأقليات ودور المرأة في المجتمع . ويقترح إنشاء مؤسستين لمعالجة تقصير التربية في التصدي لهذه القضايا . تعنى الأولى بجمع المعلومات المفيدة بشأن قضايا جوهرية كهذه ، وتعمل الثانية على تحويل المعرفة المفيدة إلى سياسات بديلة حكيمة .

8-مبدأ الهوية وتقدير الذات : مبدأ متصل بكل ما جاء قبلاً . فربما كانت "الذات " الشيء المنفرد الأكثر عمومية فيما يتعلق بخبرة الإنسان . ومن الواضح أن الثقافات تكوّن الذات بأشكال مختلفة ، وأن للتربية دوراً حساساً في هذا التكوين .

وأعم مظاهر الذات هما الفاعلية والتقويم ، وهما متداخلان أشـــد التداخــل نظراً لأن الفاعلية تقتضي وجود معرفة أو مهارة بكيفيـــة أداء الأفعـــال ، وأن النجاح والفشل يمثلان المواد المغذية الرئيسية لتنمية الذات . والمشكلة تتمثـل هنا في أننا لسنا الحكام النهائيين بشأن النجاح والفشل ، وإنما يعرّفان غالبـــاً من الخارج بالاستناد إلى معايير محددة ثقافياً . والمدرسة هي المكان الـــذي يصادف فيه الطفل معايير كهذه . فهي تحكـــم علـــى أداء الطفـــل ، والطفـــل يستجيب بدوره بتقويم نفسه .

ويسمي برونر هذا المزيج من الفاعلية المجدية وتقويم الذات بــــ"تقديـــر الذات" فهو يمزج إحساسنا بقدراتنا ، بما نخشى أن يكون خـــارج قدراتنـــا . ويلاحظ أن المدرسة غالباً ما تكون قاسية على تقدير الذات لـــدى الأطفـــال ، خلافاً لما هو مطلوب منها .

إن المدرسة ، من الناحية المثالية ، يفترض فيها أن توفر وســـطاً يجعـــل لأدائنا القليل من العواقب التي تهدد تقدير الذات ، وأن تشجع المتعلمين علـــى تجريب الأشياء ، وليس الحال هكذا في العالم الواقعي . بل ربما كانت المدرسة توزع الإحباط والفشل على العديد منهم . وحين يفشل هؤلاء في المدرســـة ، فإنهم سيجدون أمكنة أخرى كعصابات الشوارع تفتح أبوابها لهم ، وتمنحـــهم التقدير الذي يتوقون إليه ، ولكن على حساب مســـتقبلهم الشـــخصي ، ومـــع عواقب وخيمة للمجتمع .

وإذا كان تقدير الذات والفاعلية جوهريين في بناء مفـــهوم الـــذات ، فـــإن الممارسات العادية للمدرسة يجب أن يعاد فحصها مع الأخذ بالحســـبان مـــدى إسهامها في هذين المكونين الأساسيين للشخصية .

وينوه المؤلف في هذا الصدد بمقاربة " جماعة التعلـــم المتبـــادل " التـــي شرحها فيما سبق ، ويقترح منح المتعلمين قدراً أكبر من المســـؤولية داخـــل المؤسسة التربوية ، فمبدأ المؤسساتية في المجتمع الديموقراطـــي يعنـــي أن الحقوق والمسؤوليات وجهان لعملة واحدة .

9-مبدأ السردية : وقد توقف عنده برونر في سعيه لتزويد الصغار بأسلوب للتفكير والشعور يساعدهم على بناء حيواتهم ، وإيجاد مكان لأنفسهم في العالم الممكن الذي سيواجهونه .

وهو يعتقد أن صنع القصص ، السرد ، هو ذلك الأسلوب الذي يحتـــاجون إليه من أجل ذلك . ولبيان أهميته يذكر المؤلف بأن هناك طريقين عريضيـــن ، تنظم الكائنات البشرية ، وتدير بهما ، معرفتها عن العالم ، وتبني بهما خبرتها المباشرة :

يبدو الأول أكثر تخصصاً في الأشياء الطبيعية ، والثاني بمعالجـــة النـــاس وأحوالهم . وهذان الطريقان يعرفان تقليدياً بالتفكير المنطقي العلمي ، والتفكير السردي .

وكلية هذين الطريقين تفترض أن لهما جذوراً في الموروثات الإنســـانية ، أو أنهما من طبيعة اللغة .

وليس هناك من ثقافة بدون هذين الطريقين كليهما ، بالرغم من أن الثقافات المختلفة تنميهما بأشكال مختلفة .

لقد جرى النظر في الماضي إلى فنون السرد كالشعر والقصـــة والروايـــة والمسرح على أنها تزيينية ، وإلى السرد على أنه مهارة طبيعية لا تحتاج إلى تعليم . وهذا خاطئ الى حد بعيد .

فعلماء التحليل النفسي يقرون الآن بـــأن الذاتيـــة تقتضـــي الســـرد ، وأن العصاب ليس إلا انعكاساً إما لسيرة غير كافية ، أو غير مكتملـــة للـــذات ، أو لقصة غير مناسبة لها . كما يقر العاملون في العلوم الإنسانية الأخـــرى بـــأن أهمية السرد لاتساق ثقافة ما توازي في حجمها أهميته في حياة الفـــرد ، ولا سيما في هذا العصر الذي تزداد فيه الاضطرابات والهجرات .

وفيما يتعلق بالأسلوب السردي نفسه تبين النظرة الدقيقة أن السرد يســـير في مراحل محددة وأنه يصاب بضحالة في حالة القلق والتوتر وقد يتلاشى فـــي بعض الإصابات .

وإذا كان لنا أن نجعل السرد وسيلة للعقل في صنع المعاني فمن الواضح أن هذا يتطلب جهداً من طرفنا في قراءته وصنعه وتحليلـــه ومناقشـــته وتعـــرف استخداماته ، وهذه قضايا أصبحت مفهومة حالياً أكثر مما كـــانت فـــي جيـــل سابق.

وليس القصد من ذلك التقليل من أهمية التفكير المنطقي العلمـــي ، فـــهو يحظى بالكثير من الاهتمام في مدارسنا وربما كان تعليمه ما يزال بحاجة إلـــى تحسين .

ويختم المؤلف الفصل بأن التربية من وجهة النظر النفسية الثقافيـــة تمثـــل مسعى معقداً لتكييف الثقافة مع حاجات أعضائها ، وتكييف الأعضاء ، وطرقهم في العرفان ، مع حاجات الثقافة .

2

يعنى الفصل الثاني ، وعنوانه : " علم التربية الشائع " ، بتطبيق المعرفة النظرية الحديثة في علم النفس على التربية . وفيه ينتقد المؤلف النظريات التي جرى تعميمها سابقاً بالاستناد إلى تجارب تعلم الفئران في المتاهة ، أو تعلم الإنسان مقاطع عديمة المعنى . ويرى أن التحدي يكمن في موضعة المعرفة في السياق الذي نعيشه . وذلك السياق المعاش الذي تعنى به التربية هو الصف المتموضع في ثقافة أوسع .

والمشكلة تتمثل هنا في كيفية إنجاز الكائنات البشرية " لقاء العقول " التي يعبر عنها المعلمون بقولهم : كيف أستطيع الوصول إلى الأطفال ، أو التي يعبر عنها الصغار بقولهم : ما الذي تريد المعلمة الوصول إليه ؟

هذه هي المشكلة التقليدية " للعقول الأخرى " كما سميت في الأصل في الفلسفة . وقد أغفلت صلتها بالتربية في الغالب حتى وقت قريب ، ولا سيما من السلوكيين المعارضين للذاتية ، إلا أنها ما لبثت أن أصبحت في العقد الأخير موضع اهتمام متحمس وبحث مكثف لدى علماء النفس . وقد قادت تلك البحوث إلى فرضية مفادها أن تصوراتنا حول عقل المتعلم تكمن وراء محاولات التعليم ، وتشكل محتواه وطرائقه .

إننا نعلم لأننا نعزو للأطفال النقص أو الجهل من جهة ، والاستعداد للتعلم ، من جهة أخرى .

كما أن مقاربات مختلفة للتعلم ، وأشكالاً مختلفة للتعليم ، من التقليد ، إلـــى التلقين ، إلى الكشف ، إلى التعاون تعكس معتقدات متباينة بشأن المتعلم ، من الفاعل ، إلى العارف ، إلى المجرب المستقل ، إلى المفكر التعاوني .

ويستعرض برونر أربعة نماذج رئيسية لعقول المتعلمين شائعة في أزماننـــا هذه تلح على أغراض تربوية مختلفة ، وهي :

النظر إلى الأطفال بصفتهم متعلمين مقلدين ، ويتمثل التعليم الذي يقتضيـــه هذا النموذج في العرض من المعلم والتقليد من الطفل . وينتقد هذا التطبيـــق بأن مجرد عرض كيفية العمل وتوفير التمرين عليه ليسا كافيين . فالمســـتوى الرفيع من المهارة لا يمكن التوصل إليه إلا بمزيج مـــن العـــرض والتمريـــن والشرح النظري العقلاني .

النظر إلى الأطفال على أنهم يتعلمون بالتعليم النظري المنظم ، وهذا التعليـم النظري يتمثل في تقديم الحقائق والمبادئ وقواعد العمل للتلاميذ الذين يقومون بدورهم بتعلمها وتذكرها ، ومن ثَمَّ بتطبيقها . وهـــذا علـــى الأرجـــح أوســـع التصورات تبنياً لعلم التربية الشائع حالياً في مختلف المجالات . وتأتي جاذبيته الرئيسية من زعمه أنه يقدم تحديداً واضحاً لما يجب تعلمه ، ويقترح معـــايير لتقويم إنجازه .

وينتقد هذا النموذج لأنه يفترض أن عقل الطفل صفحة بيضاء ، وعاء فارغ ينتظر أن يملأ بشكل سلبي . وفي ظل هذا النظام ، إذا اخفق التلميذ فـــي الأداء الجيد فإن تقصيره يفسر بفقدان القدرات العقلية أو بانخفاض معامل الذكـــاء . وهذا يحرر المؤسسة التربوية من كل مسؤولية . إنه بوضوح طريق باتجـــاه واحد من المعلم إلى التلميذ .

النظر إلى الأطفال بصفتهم مفكرين ، وهو نموذج يعترف بمنظور الطفل في عملية التعلم. ويقود إلى نمو تبادل بين المعلم والتلميذ . وهذه النظرة التبادلية تحاول أن تجد في حدوس الطفل جذور المعرفة المنهجية كما ألح ديوي ، وتمثل مفهوماً للمعرفة شديد الاختلاف عن النموذج الثاني الذي يتصورها كما لو كانت ثابتة ومستقلة عن منظور العارف .

ويرى البعض أن نقطة الضعف في هذه المقاربة تتمثل في أنها تسمح بدرجة غير مقبولة من النسبية فيما يؤخذ على أنه معرفة . فالمعرفة هي في نهاية المطاف " معتقد مسوغ " استناداً إلى معايير علمية وفلسفية .

الأطفال بصفتهم قادرين على المعرفة ، يرى هذا المنظور أن على التعليم مساعدة الأطفال في التقاط الفرق والتمييز بين المعرفة الشخصية من جهة ، وبين " ما تقرر الثقافة أنه معرفة " من جهة أخرى . ولكن عليهم ألا يقتصروا على التقاط هذا التمييز ، بل أن يفهموا أيضاً الأساس الذي يستند إليه في تاريخ المعرفة . كما يرى بأن هناك شيئاً خاصاً بشأن " التحدث " إلى المؤلفين الذين ماتوا ، ولكنهم ما يزالون أحياء في نصوصهم القديمة ما دام غرض اللقاء ليس العبادة ، بل الحوار والتفسير . إنه " الذهاب إلى ما وراء الأفكار " بشان الماضي .

ويخلص برونر من هذا العرض إلى أن أفضل موقف إزاء وجهات النظر الأربع في علم التربية يتمثل في تصورها أجزاء من قارة أكثر اتساعاً . وهي تأخذ معناها ودلالتها حين تفهم في ضوء هذه الجزئية .

لا أحد يستطيع الافتراض بأن المهارات والقدرات المتفتحة هي عديمة الأهمية . ولا يمكن المناقشة بأن تراكم المعلومات الواقعية شيء تافه . وليس

هناك من ناقد سليم يدعي بأن من الضروري للأطفال ألا يصبحوا واعين بـأن المعرفة تتوقف على المنظور ، وأن منظوراتنا تشارك وتتفاوض في البحث عن المعرفة . وإن من الصعب الإنكار بأننا نصبح أكثر ثـراء حيـن نعـترف بالصلة بين المعرفة الموثوقة للماضي وبين ما نتعلمه في الحاضر .

ما نحتاج إليه هو أن تمتزج وجهات النظر الأربع في وحدة متسـقة ، وأن يعترف بها بصفتها أجزاء في قارة واحدة .

3

يبدأ الفصل الثالث بمناقشة الأهداف التربوية ، وهي موضـوع الفصـل ، ويشير إلى التعقيد المتزايد فيها ، والذي يتجلـى بتناقضـات تبـدو وكأنـها متضادات ، أي أزواج من الحقائق الواسعة التي يناقض بعضها بعضاً ، بالرغم من أن الطرفين فيها قد يكونان صحيحين . كما ينبه إلـى أن المتضـادات لا تسمح بحلول منطقية بل بحلول عملية وحسب .

ويطرح المؤلف بهذا الصدد ثلاثاً من المتضادات وهي :

متضادة تحقيق الفرد مقابل الحفاظ على الثقافة .

متضادة التركيز على الموهبة مقابل التركيز على الأدوات الثقافية .

متضادة خصوصية المعرفة مقابل كليتها .

ومن دون إبقائها في الذهن ، وأخذها بالحسبان ، يخاطر المرء بالضيـاع والضلال في تقويم ما تعلمناه حول التمدرس المبكر . إنها تساعد فـي حفـظ التوازن بين النقائض ، لأننا لن نحصل أبداً على الحد الأقصى فـي كـل مـن طرفي هذه المتضادات الثلاث .

ثم يتناول المؤلف تجارب مفتحة للقدرات ويسميها " منشطات ثقافية مضادة" مثل مشروع " البداية المتقدمة " وتجارب أخرى تساعد في تحسين الوعي لدى المشاركين فيها ، كما ترفع تقديرهم الذاتي .

ويقرر المؤلف ، في حالة المجتمع الأمريكي الذي يضم مجموعات أثنية وطبقات اجتماعية متباينة ، أن هذا المجتمع يحتاج إلى مدارس ما قبل ابتدائية تعترف في كل حالة على حدة بالصراع المتزايد الذي يفرضه هذا الوضع ؛ وأن المدارس وما قبل المدارس ، يجب أن تؤدي وظيفة جديدة ومتجددة باستمرار داخل المجتمع المتغير . وهذا يستدعي بناء ثقافات مدرسية تعمل بصفتها جماعات تبادلية من المتعلمين منخرطة معاً في حل المشكلات، يسهم كل من أفرادها في عملية تربية الآخرين . وإن جماعات كهذه قادرة على أن توفر ، لا مجرد مكان للتعليم فحسب ، بل محوراً للهوية والعمل المشترك .

4

يعود برونر في الفصل الرابع وعنوانه : " تدريس الحاضر والماضي والممكن" إلى أربع أفكار رئيسية طرحها في الفصل الأول ، وهي : الفاعلية ، التي تعني أن يتخذ المرء قدراً أكبر من الضبط فيما يتعلق بنشاطه الذهني .

والتفكير ، بمعنى ألا يقتصر على التعلم الخام ، بل يتجاوزه إلى الفهم ، أي أن يجعل ما يتعلمه ذا معنى .

والمشاركة ، وتعني المشاركة في موارد جميع الكائنات البشرية المنخرطة في التعليم والتعلم .

والثقافة ، وتعني أسلوب الحياة والفكر الذي نبنيه ، ونفاوض بشأنه ، ونؤسسه ، وأخيراً وبعد أن يستقر ، ننتهي بتسميته " الحقيقة الواقعية " لإراحة أنفسنا .

ويتناول هذه الأفكار في علاقتها بموضوعات العلوم الاجتماعية والتاريخ والأدب .

ففيما يتعلق بالتفكير ، يعود المؤلف إلى القرنين الماضيين اللذين أعليا من شأن التفكير العلمي ، الذي يكثف معرفة الجزئيات في نظرية عامة أو قانون عام نظراً لمنجزاته الهائلة ولا سيما في مجال العلوم الطبيعية . ويشير إلى أن القرن العشرين أعاد الاعتبار للعلوم الإنسانية نتيجة لما تكبدته الإنسانية خلال الحروب العالمية التي خاضتها في النصف الأول من هذا القرن . ويقابل بين عمليتي " الشرح **Explanation** " الذي يقوم عليه العلم ، والتفسير أو التأويل **Interpretation** ، الذي تعتمده العلوم الإنسانية ، بقوله إن الشرح يبحث عن الأسباب ، وهو يقدم سبباً واحداً لا خلاف بشأنه ، أما التفسير فغرضه الفهم ووسيلته السرد، وفيه تظهر عدة بدائل لا يمنع أحدها الآخر ، لأنها تشتق من منظورات متعددة . على أن هناك مبادئ ومتطلبات للسرد مثل الاتساق مع السياق .

ويخلص برونر إلى أن من الممكن تعليم طرائق التفسير والسرد في العلوم الإنسانية وحتى في الأدب ، تماماً كما يجري تعليم الطريقة المتبعة في الشرح العلمي .

وفيما يتعلق بمسألتي الفاعلية والمشاركة ، يرى برونر أن العقل فاعل يتمركز بانتباه ، ويهتم بالمشكلات ويصطفي منها ما يتفق مع أغراضه . كما

أن الحياة العقلية لصغار البشر هي أكثر فاعلية مما توقعنا ، كما بينت البحوث الحديثة . ويؤكد أن النظرة الفردية لفاعلية العقل بعيدة عن الصواب . فنحن لا نتعلم ونحن واقفون بمفردنا أمام العالم بل نلقى مساعدة ودعماً من ثقافتنا . ولا يقتصر ذلك على مجرد اكتساب اللغة ، بل إنه يمتد إلى المحادثة أو الحوار، ومن خلال هذا الحوار نتوصل إلى معرفة الآخر ، ونتعلم الكثير عن العالم وعن أنفسنا . فالفاعلية والمشاركة هما أشبه ما يكونان بتوأمين .

وينوه برونر ، في هذا الصدد ، بعمل آن براون في مشروع أو كلاند ، الذي جمعت فيه الفاعلية والمشاركة في ثقافة الصف . ويحث على تعليم مهارة السرد وقواعده لأن هذا التعليم يمثل الطريق الأول في التفكير حول الحياة . ويؤكد أن غرض الفاعلية والمشاركة الماهرتين في دراسة الظروف الإنسانية ليس تحقيق " إجماع " بل إنجاز "المزيد من الوعي". والمزيد من الوعي يقتضي دائماً المزيد من التنوع .

وحين يتناول برونر أخيراً موضوع الثقافة ، يؤكد أن المفهوم الستاتيكي للثقافة المتمثل في أنها أسلوب للتفكير والاعتقاد والعمل والحكم مؤسس مستقر لم يعد تصوراً مناسباً ، لأن الثقافات تتغير ، وقد تزايد معدل التغير مع تزايد التفاعل الثقافي من خلال الهجرة والتجارة والتبادل السريع للمعلومات . وربما كان أفضل طريق لوصف الثقافات المعاصرة هو موقفها من قضايا كبيرة مثل الحرية والمساءلة وتكافؤ الفرص وحتى تكافؤ التضحيات .

وبالرغم من الاختلافات في المواقف ، فإن القاسم المشترك بين الثقافات هو الاعتقاد بإمكان التغير نحو الأفضل ، مع معرفة أنه لا يمكن على الإطلاق بلوغ غاية نهائية مستقرة.

وحين ينتقل إلى التطبيق التربوي يؤكد برونر أن المدرسة نفسها ثقافة وليست إعداداً للثقافة . ولما كانت الثقافة صندوق أدوات للتقنيات التي تساعد على فهم العالم والتعامل معه، فإن على المدرسة أن تعلم الأطفال استخدام هذه التقنيات والمشاركة في نتائجها مع الآخرين . وكما يفترض في المدرسة أن تعلم إجراء البحوث واستخدام العقل عن طريق اختيار المشكلات الأساسية ولا سيما المشكلات التي تحض على التغير في إطار الثقافة ، فلابد ، إضافة إلى ذلك ، أن تشجع السرد بصفته وسيلة للتكامل في دراسة المجتمع والطبيعة الإنسانية والتاريخ والأدب وحتى القانون .

5

يعود برونر في الفصل الخامس " فهم العقول الأخرى وشرحها " إلى التمييز بين الشرح والتفسير بصدد الدراسات القائمة في مجال " نظريات العقل " ولا سيما " نظرية العقل " التي يكونها الأطفال . ويخلص إلى أن أسلوبي المعرفة مختلفان ولكنهما متكاملان ، وإلى أن كون المرء تفسيرياً لا يعني أن يكون معارضاً للاختبار والتجريب . إنه يعني ببساطة أن علينا أولاً أن نعطي معنى لما يقوله لنا الآخرون في ضوء " المنظور " و " الحديث " و " السياق " قبل أن نباشر شرحه ، بل حتى حين نقوم بالشرح ، فإن الشرح لن يستنفد الإمكانات التفسيرية كلها .

6

ينطلق المؤلف في الفصل السادس " سرديات العلم " من نظرتـه التربويـة الأساسية ، وهي أن كل موضوع يمكن تعليمه لأي طفل ، وفـي أي عمـر ، بشكل أمين . وأن أي مجال للمعرفة يمكن أن يبنى على مستويات متنوعة مـن التجريد والتعقيد . وهذا ما حدا به إلى طرح فكرة " المنهج الحلزوني " ومفاده أنك حين تعلم موضوعاً ما تبدأ بعرض " حدسي " في متناول التلميذ ، ومن ثـم تدور إلى الخلف ، إلى عرض أشد تعقيداً ، وهكذا دواليك حتى يتمكن الطـالب من الموضوع .

وينبه برونر هنا إلى أهمية المراحل التي وضعها بياجـه للنمـو العقلـي للأطفال . على أنه يحذر من أن عقل الطفل لا يتحرك إلى مستويات أعلى مـن التجريد بصورة تلقائية ، بل أن هذا النمو يتوقف على التقاط الطفـل للسـياق الذي عليه أن يمارس فيه المحاكمة العقلية ، وأن الالتقاط الحدسـي العملـي لمجال ما في مرحلة نماء معينة يقود إلى تفكير أبكر وأعمـق فـي المرحلـة التالية . وهذا الالتقاط رهن بتجسيد تلك الأفكار في قصة أو شـكل سـردي ، فالأسلوب السردي هو الأسلوب الأبكر والأكثر طبيعية –على الأرجح– لتنظيـم خبراتنا ومعرفتنا .

ويضيف برونر أن العديدين في السنوات الأخـيرة يـرون أن النظريـات الكبرى في العلم ربما كانت أقرب إلى القصة مما نتوقع . ذلك أن ما حدث مـن ثورات علمية كشف عن أن ما يسمى بمعطيات العلم ليس إلا ملاحظات منظمـة ومصممة استناداً إلى وجهة نظر في الذهن . فالضوء –على سـبيل المثـال–

ليس جسيماً ولا تموجياً ، بل إن الجسيمات والأمواج نظريـــات فـــي عقـــول صانعي النظريات والقائلين بها . والملاحظات التي يقومون بها مصممة لتحديد كيف تتفق الطبيعة مع هذه الأجزاء من " العلم الخيالي " . وكلما تطور العلـــم أصبح أكثر اعتماداً على " النماذج التأملية " التي يبنيها ، وأصبحت قياســـاته للعالم غير مباشرة بدرجة أكبر . ولكن العلماء -كما أشار مؤرخو العلوم فـــي هذا القرن ، أصبحوا يستخدمون كل أشكال المعينـــات والحـــدوس والقصـــص والمجازات في نماذجهم ، بإعادة تعريف ما يعد "طبيعة". ويخلص من ذلك إلـــى أن عملية صنع العلم السردية ، تتمثل في غزل فرضيـــات حـــول الطبيعـــة ، واختبارها ، وتعديلها .

ويقترح برونر أن يكون تعليمنا للعلم من البداية إلى النهاية معنياً بالعمليات الحية لصنع العلم ، بدلاً من كونه تقريراً عن " العلم الجاهز " فحســـب ، كمـــا يعرض في الكتب المدرسية والأدلة ، وفي " تجـــارب العـــرض " النموذجيـــة والميتة في الغالب .

ويطرح خلال ذلك مبدأين ، يتمثل الأول في أن فن زيادة الأسئلة المتحديـــة يماثل في أهميته فن إعطاء إجابات صحيحة ؛ والثاني في عبارة : " الأقل هـــو الأكثر " ، بمعنى أن يتعلم الطالب كيف يحصل على الأكثر مـــن الأقـــل ، أو أن يتعلم التفكير فيما حصل عليه من قبل .

7

ينطلق الفصل السابع " التأويل السردي للحقيقة الواقعية " من الفكرة القائلة بأن الطريقة العلمية ليست الطريق الوحيد لفهم العالم ، وأن هناك أيضاً التأويل السردي الذي لا يقتصر على الجزئيات ، أي على البيانات والتقارير المحدودة بظرف معين ، بل يبني حقائق تتمتع ببعض العموميات أيضاً ، وهذه العموميات جوهرية للحياة في ثقافة .

ويذكر برونر تسعاً من هذه العموميات :

تتمثل الأولى ، في وجود بنية مختلفة للزمن المستغرق ، لأن زمن السرد زمن إنسائي يأخذ دلالته من المعاني التي تعزى للأحداث ، إما من أبطال السردية ، أو من الرواية أو من كليهما معاً .

والثانية الخصوصية النوعية للسرد ، فالسرد يتعامل مع حالات خاصة جزئية ولكنها تقع في أجناس أو نماذج كالنموذج الكوميدي والتراجيدي والساخر والعاطفي .

وفيما يتعلق بما إذا كانت الأجناس هي التي تولد القصص الخاصة بمعنى أنها تقودنا إلى تأويل الأحداث بحسب قوانينها النوعية ، أم أن الأجناس ليست إلا " لواحق للأفكار " تجيء بعدها ، يميل برونر إلى الموقف الأول بالاستناد إلى الحس العام الذي يشير إلى تماثل بعض القصص من جهة ، ومن جهة أخرى ، إلى أن أشخاص القصص وأحداثها ليست سوى "وظائف" للبنى

السردية التي هي أكثر شمولاً . وعن طريـــق مـلء الوظيفــة هــذا يمكــن لخصوصيات السردية أن تتنوع .

والثالثة ، أن للأفعال دواعي ومـــبررات فـــي الســـرد ، كـــالمعتقدات والرغبات والنظريات أو حالات قصدية أخرى . على أن الحالات القصديـــة لا تحدد تيار الأحداث كلياً ، فهناك عنصر للحرية متضمن دوماً في السرد . وربما كان احتمال تدخل الخيار البشري الموجود دوماً هو الذي يغري السردية بـــأن تكون ضد مفهوم السببية في المجال البشري .

والرابعة ، التكوين التأويلي للسرد ، ويعني أنه لا يوجد للقصة تفســـير وحيد فريد ، وكل قصة يمكن " قراءتها " بأشكال عديدة . وتسويغ صحة قراءة معينة لقصة ما لا يكون بالرجوع إلى العالَم الملاحَظ أو إلى قوانيـــن الســـبب الضروري ، بل بتوفير بيان مقنع ، خال من التناقض حول ما تعنيه ، يحـــافظ على العناصر التي تشكلها .

والخامسة ، الشرعية الضمنية فيه . والواقـــع أن الحقيقـــة الواقعيـــة السردية تربطنا بما هو متوقع وقانوني واعتيادي . ولكن هناك التواء غريبـــاً لهذه الرابطة ، لأن الرابطة المألوفة للحقائق المبنية سردياً قد تخلق الضجـو ، لذلك يحاول السرد من خلال اللغة والاختراع الأدبي ، أن يبقي على مســتمعيه عن طريق جعل المألوف " غريباً من جديد" .

والسادسة ، التباس المرجع وغموضه ، لأن السرد يخلق مرجعــه ، أي الحقيقة الواقعية التي يشير إليها . وهذا ما قاد ردمان جاكوبسن إلـــى تميـــيز محورين للغة في القصة ، واحد عمودي وآخر أفقي .

يجري تمثيل المحور العمودي بتموضع كلمة ما في تراتب متسق من الرأس إلى القاعدة، ومن القاعدة إلى الرأس : البلد ، المدينة ، الحي .. أما المحور الأفقي فيجري تمثيله بمكان الكلمة ودورها في جملة ما . فكلمة "سكين" يمكن أن تعني أداة الطعام إذا جاءت في سياق ترتيب المائدة ، أو أداة الجريمة ، إذا وردت في سياق دعوى جنائية .

والسابعة ، مركزية الخلل . يذكر برونر بهذا الصدد الخماسي الدرامي الذي يتمثل في : فاعل وفعل ومشهد وغرض وأداة . ويقول إن اختلال التوازن في " النسبة " المتفق عليها بين أي من هذه العناصر يقود إلى الخلل الذي هو محرك السرد ، ويضيف : إن شكل الخلل السردي ليس ثابتاً تاريخياً أو ثقافياً ، فهو يعبر عن زمن وظرف بعينه .

والثامنة ، القابلية الضمنية للتفاوض ، ويعني أننا نقبل بعض الخلاف في القصص . أنت تروي روايتك ، وأنا أروي روايتي ، ونادراً ما نحتاج إلى الخصومة والمقاضاة لحل الخلاف.

والتاسعة ، قابلية الامتداد التاريخي للسرد ، ذلك أننا نفرض الاتساق على الماضي ونحوّله إلى تاريخ . وتراكم التاريخ هذا يمثل مشروعاً سردياً هائلاً حيث تفعل قوى عظيمة غير مفهومة من خلال الكائنات الإنسانية ممثلة قصة متصلة عبر الزمن .

ويقترح المؤلف ، فيما يتعلق بهذا الموضوع ، توفير فرص أغنى مما نفعل الآن لخلق حساسية لدى التلاميذ للتلاؤم مع عالم الحقيقة السردية ، ويطالب

بألا يجري تدريس التاريخ من دون تدريس عمل المؤرخين ، وألا يـدرس أدب من دون نظرية أدبية ، ولا شعر من دون تدريس علم الجمال .

8

يسوق المؤلف في هذا الفصل وعنوانه " العرفان بالعمل " عدداً من الأمثلـة للدلالة على بعض المبادئ التي يقوم عليها " علم نفس ثقافي للعمل " ومنها :

أن العقل امتداد لليدين والأدوات التي تستخدمانها ، وللمهن التـي تعمـلان فيها .

وأن الفهم عن طريق عمل شيء يختلف عن مجرد الكلام .

وأن البراعة هي أسلوب في التعامل مع الأشياء وليست اشتقاقاً من نظرية، بالرغم من أنها تتحسن بمساعدة النظرية .

ويناقش مفهومي " الاصطلاح والتوزيع " . الاصطلاح بمعنى أن طرقنا فـي عمل الأشياء بمهارة تعكس أشياء ضمنية تدمج في الثقافة . و هـي تتجـاوز غالباً ما نعرفه بصورة ظاهرة، وهذا ما قاد دارسين كباراً للثقافة للتفكير فيـها بصفتها " عملاً ضمنياً وليست وعياً شـعورياً للبنـى القاعديـة فحسـب " . والتوزيع بمعنى أن من الخطأ موضعة الذكاء في رأس واحد فهو موجود أيضاً في وسطنا الخاص من الكتب والمعاجم ، وفي رؤوس الأصدقاء الذين نتفـاعل معهم وعاداتهم وتقاليدهم أيضاً .

ويرى أخيراً أن التمثيل بالفعل هو أحد أساليب ثلاثة نستخدمها في التقاط الحقيقة الواقعية ، والاثنان الآخران هما التمثيل بالصور ، والتمثيل من خلال بناء أنظمة رمزية .

وأن ممارسة أية مهنة كالقانون أو الطب أو حتى توزيع الحليب مقيدة بإجراءات يخلق تنفيذها عمل أولئك الذين ينخرطون فيها .

9

في خاتمة الكتاب " الفصل التالي لعلم النفس " ، يحاول المؤلف سبر موضوعين رئيسين يمكن لعلم النفس الثقافي أن يتعمق فيهما مستقبلاً دون إهمال الاتجاهات التي سيطرت على الدراسات النفسية السابقة .

الموضوع الأول هو دراسة الإنسان ، وهذه الدراسة تواجه تحديات ، لأننا نوع طبيعي بيولوجي ، ولا يمكن فهمنا كلياً بصفتنا " بشراً " دون الرجوع إلى بيولوجيتنا وتطورنا . هذا هو التحدي الأول .

أما التحدي الثاني فيتعلق بتطور الثقافة نفسها ، بصفتها عملية وسطية في الاستجابة البشرية للعالم . ولا يمكن فهم الإنسان أيضاً دون الرجوع إلى الثقافة .

ويصف برونر هذا المنعطف الثقافي من منظورين :

الأول هو المنظور الفردي ، ويتمثل في أن الثقافة تستند سيكولوجياً إلــــى قدرة رمزية في الإنسان على التقاط " المعاني " . وبصفتنا أعضاء في نوعنا، فإننا نعيش في شبكة مشتركة من الرموز الجماعية كما نعيش في الطبيعــــة . إننا نبني جماعاتنا ، ونشكل ولاءاتنا حول هذه المشاركة . و من دون صنـــع المعاني لم يكن من الممكن وجود لغة أو أسطورة أو فن أو ثقافة .

والمنظور الثاني هو المنظور الجماعي الذي يركـــز علـــى " المعـــاملات " بصفتها جوهرية لأسلوب الحياة الإنسانية . وأكثر الأشياء بدائيـــة فـــي هـــذا المنعطف يتمثل في أننا لا نقتصر على " تمثيل " العالم في عقولنا ، بـــل أننـــا نستجيب أيضاً بحساسية استثنائية للأسلوب الذي يتمثل فيه العالم في عقـــول الآخرين . وبفضل هذه الحساسية نشكل تصوراً للعالم مما نتعلمه عنـــه مـــن خلال الآخرين ومن استجابتنا المباشرة لأحداث العالم ، سواء بسواء . بل إننـــا نملك أيضاً طرقاً " فوق عضوية " لحفـظ معرفـــة المـــاضي فـــي فولكلـــور ، واساطير، وسجلات تاريخية ؛ وفي مكتبات وقوانين في نهاية المطاف . وهذه المعرفة المخزونة تشكل الفكر بأسلوب محير عميق . وهكـــذا يخلـــق العقـــل الثقافة ، كما تخلق الثقافة العقل في نهاية الأمر .

وهناك تحد ثالث ، يتمثل في أننا لا نستطيع فهم العقل الإنساني أيضـــاً دون معرفة كيف يتموضع ؟ وأين ؟ فإن المعرفة والعمل محليان دوماً ، متموضعان دوماً في خصوصيات .

أما الموضوع الثاني الذي يتوقع برونر للدراسات النفسية القادمة أن تستمر فيه فهو " ما بين الذوات Intersubjectivity " .

ويقول برونر في تمهيده لهذا الموضوع : في تعليقي على العقل الإنساني المتثاقف ، لاحظت طريقين لمقاربة التحول من الحيوانات العليا إلى الأداء الإنساني الرمزي . تبرز المقاربة الأولى قدرة الإنسان الفردية على التقاط العلاقات الرمزية من خلال نظام رمزي كيفي . أما المقاربة الثانية فهي أكثر تعاملية ، أو أكثر تفاعلاً وتداخلاً " ما بين الذوات " ، وتتركز على كيفية تنمية الإنسان القدرة على قراءات الأفكار والمقاصد والمعتقدات والحالات العقلية لأبناء نوعه في ثقافة ما . ذلك أن التطور الإنساني مطبوع بتطور من هذا القبيل .

وما أقصده الآن استكشاف ظهور " ما بين الذوات " في نوعنا من الناحيتين: ناحية النشوء النوعي ، وناحية تطور الكائن الفرد .

ويطرح برونر بهذا الصدد عدداً من التساؤلات :

كيف نعرف العقول الأخرى ؟

وأية نظريات نصنع أو نكتسب لمساعدتنا في عرفان الحالات العقلية للآخرين ؟

وكيف تنشأ هذه القدرة المفترضة وتنضج ؟

وما جذورها التطورية ؟ وكيف تشكلت خلال التاريخ الثقافي ؟

ويستعين على الإجابة عنها بطائفة من البحوث الحديثة تتوزع على أربعة مجالات : عقل الطفل الصغير ، والطفل المتوحد ، ونظريات الأطفال الناشئة حول عمل العقول الأخرى ، والتثاقف لدى الشمبانزي .

ففيما يتعلق بالطائفة الأولى من البحوث حول عقل الوليد ، تركزت الدراسات على ما يسمى لدى البعض " لقاء العين للعين بين الأم والوليد " أو

"تناغم الأم والوليد " لدى البعض الآخر ، أو " الانتباه المشترك " لدى آخرين أيضاً ومنهم برونر نفسه . وأهم ما أسفرت عنه هذه البحوث يتمثل في أن هناك وحدة استقبال في قشرة الدماغ (لدى الطفل) مكرسة لمعالجة لقاء العين للعين الإدراكي .

وفيما يتعلق بدراسة ظاهرة " التوحد المبكر " أشارت الدراسات إلى أن الأطفال المتوحدين ، خلافاً للأطفال الأسوياء ، يتجنبون لقاء العين للعين مع الذين يرعونهم ، ولا يلاحقون خط نظر آخرين ، ويبدون متيبسين " غير طبيعيين " في حيواتهم الاجتماعية-الانفعالية وكأنهم يعيشون في " عالم خاص بهم " . وقد كشفت الدراسات الحديثة عن أن هذا العارض المحير يرجع إلى نقص أو حتى إلى " غياب لنظرية حول العقول الأخرى " . كما كشفت عن أن هناك صعوبات أخرى يعاني منها الأطفال المتوحدون مثل غياب اللعب التمثيلي لديهم . وقد لاحظ برونر وزميلة له أن الأطفال المتوحدين يبدون ضعفاء بشكل لافت في رواية السرديات أو القصص وفهمها . والنقطة الهامة هنا تتمثل في أنه من دون التقاط للسرد فإن الطفل المتوحد يصبح منقطعاً عن أحد المصادر الرئيسية للمعرفة ، عن عالم البشر الذي يحيط به ، ولا سيما ما يتعلق منه بالرغبات والمقاصد والمعتقدات والصراعات البشرية . وإذا صمدت هذه المعطيات للتمحيص المقبل ، فإننا نكون قد تعلمنا شيئاً جوهرياً يتمثل في أن المعالم الحميمة للثقافة تنتقل -على الأخص- من خلال السرديات .

وفيما يتعلق بالبحوث حول نظريات الطفل عن العقول الأخرى ، أي كيف يفهم الطفل ما يعتقد به الآخرون . يذكر برونر الاختبار الذي يسميه "اختبار المعتقد الخاطئ " والذي يتمثل في أن يغير الباحث مكان قطعة الحلوى

الذي شاهده أحد الأطفال بعد أن يخرجه من الغرفة ، ثم يطلب من طفل ثان كان يراقب العملية طول الوقت أن يحزر المكان الذي سيفتش الطفل الأول عنها فيه .

ويقول إنه تبين نتيجة هذا الاختبار أن الأطفال قبل الثالثة أو الرابعة من العمر لا يستطيعون التمييز بين المعتقدات الصحيحة والخاطئة . بالرغم من أنهم يحاولون خداع بعضهم بعضاً في اللعب العفوي ، تماماً كما يفعل صغار قردة " العالم القديم " ، كسباً للطعام أو لامتياز ما ؛ مما يعني نوعاً من التمييز بين المعتقدات الصحيحة والخاطئة . ولذلك يقترح برونر الكشف عن كهربائية دماغ الطفل لرؤية الشروط المنشطة لمنطقة بروكا (في الدماغ)، والتي يعتقد بأنها هي المنطقة المنخرطة في أمور الافتراضات من هذا القبيل ، علماً بأن القردة لا تملك هذه المنطقة .

وربما يشير الغموض في هذه النتائج إلى ضرورة السير في طريق آخر .

وهناك أخيراً البحوث على الشمبانزي المتثاقفة (أي التي حصلت على تنشئة إنسانية). وهذه البحوث تدل على أنه كلما ازداد تعرض الشمبانزي للمعاملة الإنسانية فالأرجح أنه يسلك بطريقة مشابهة للإنسان . وقد رئي أن أفراد الشمبانزي في هذه الحالة قادرة على التقليد المباشر لفعل ما ، وعلى التقليد المؤجل أو المضاهاة . علماً بأن التقليد المؤجل يتطلب نوعاً من التمثيل لأن النموذج لم يعد حاضراً ، وأن المضاهاة تتطلب نوعاً من الفصل بين الوسائل والغايات ، أي الإبقاء على الغاية في الذهن مع التنويع في الوسائل التي تستطيع تحقيقها . كما أنها قادرة ، ولكن بدرجة تقل نسبياً عن قدرة الطفل الإنساني ، على عرفان مقاصد الآخرين والاستجابة لها .

وكل هذا يدل على التأثير المؤنسن للثقافة الإنسانية عن طريق شبكة التوقعات المتبادلة التي تخلقها ، كما يوحي بقوة بأن المركب العقلي/الدماغي الشبيه بالإنسان لا " ينمو " بيولوجياً فقط بحسب جدول زمني تطوري مقرر سلفاً ، ولكنه يستفيد من فرص التنشئة في وسط شبيه بالجو الإنساني .

ويبدو أن الشمبانزي يملك " منطقة كمون " تستطيع الإفادة من التثاقف الإنساني . وهي نقطة بالغة الأهمية في سير القردة العليا باتجاه الأنسنة .

ويبدو معقولاً أن نفترض أن جهازاً عصبياً من النوع الذي يملكه الشمبانزي لدعم منطقة النمو الكامن لديه ، يمكن أن يتلاشى ويموت بكل بساطة حين لا يحصل على تنشيط من الفرص التي تنمي التوقعات التبادلية شبه الإنسانية .

أما فيما يتعلق بالحديث واللغة لدى الإنسان ، فإن برونر يشير إلى افتراض يقول بأن الانتقال من القرد الشبيه بالإنسان إلى الإنسان ، ربما اشتمل على مرحلتين ثوريتين :

الأولى هي تزويد أشباه الإنسان بذكاء متسم بالمحاكاة تمكنها من نمذجة الفعل بحسب أفعال آخرين ، أو بحسب أفعالها السابقة .

والثانية هي تلك التي حصلت بعد ذلك بحوالي مليون سنة ، والتي جعلت من الممكن تمثيل العالم بأشكال هي أكثر قوة ، ووفرت الأساس للحديث اللغوي-القاعدي .

وهذا يقود إلى افتراض آخر مؤداه أن هناك شيئاً في مورثاتنا يجعلنا بارعين في التقاط البنية اللغوية والنحوية لأية لغة طبيعية . وما تتيحه اللغة ، بالدرجة الأولى ، هو بناء تلك "الشبكة من التوقعات التبادلية" وتوسيعها . وهذه الشبكة هي الرحم الذي تبنى فيه الثقافة .

أما الخلاصة النهائية لهذا الفصل الختامي ، فهي أنه إذا كان لعلم النفس أن يمضي قدماً في فهم الطبيعة الإنسانية ، والشرط الإنساني ، فإن عليه أن يتعلم فهم التفاعل الدقيق بين البيولوجيا والثقافة .

وربما كانت الثقافة تمثل الحيلة التطورية الكبيرة للبيولوجيا ، تلك الحيلة التي حررت الإنسان ليبني عالماً رمزياً مرناً إلى حدٍ يكفي لتلبية الحاجات المحلية ، والتكيف مع الظروف البيئية .

أ.د. ملكة أبيض

صنعاء

1999/6/20م

مقدمة المؤلف :

هذا كتابٌ يضمُّ مقالات في التربية ، ولكنه لا يقتصرُ إطلاقاً على التربيـــة في الحدود المألوفة للصفوف والمدارس ، فمن المؤكد أن التمدرس (المواظبـة على المدرسة) لا يمثل إلا جزءاً يسيراً مما تفعله الثقافــة لتوجيــه الصغــار وتسييرهم في الطرق المعترف بها .

والواقع أن التمدرس قد يكون على خلافٍ – وربما صراعٍ – مــع طــرق الثقافة الأخرى في تسيير الصغار وفقاً لمتطلبات حياة الجماعة .

إن زمننا المتغير يتميز بحدوس عميقة تطبعه بطابعها ، حدوسٍ حول مــا يتوقع من المدارس أن تفعله للذين يختارون الالتحاق بها ، أو يُجبرون علــى ذلك إجباراً – وفي إطار هذه المسألة – حول ما تستطيع المدارس أن تفعلــه ، مع أخذ قوة الظروف الأخرى وشدتها بالحسبان .

هل يتوجب على المدارس أن يكون هدفُها مجرد إعادة انتاج الثقافة ، أي تمثُّل الصغار وهضمهم ، عبر الاساليب التي تجعل منهم أمريكيين صغــاراً ، أو يابانيين صغاراً ؟ مع العلم أن كلمة (تمثُّل) **assimilation** يُنظر إليــها الآن بشيء من الاستهجان ، وأنها حتى وقت لا يبعد أكثر من مطلع هذا القرن كانت اعتقاداً غير مدروس .

أم هل على المدارس ، مع أخذ التغيرات الثورية التي نعيشها بالحســبان ، أن تحسن أداءها لتنذر نفسها للهدف الذي لا يقل عن سابقه مُخاطرةً ، وربمــا ساواه في (الدونكيشوتية) وهو إعداد التلاميذ ليكونوا علــى مســتوى العــالم

المتغير الذي سيعيشون فيه ؟ وكيف سنقرر ما الذي سيكون عليه ذلك العالم المتغير ، وما الذي سيتطلبه منهم ؟

هذه القضايا لم تعد قضايا مجردة ، فنحن نعيش معها يومياً ، وهي تؤلف مادة المناقشات التربوية ، والجدل الذي يتردد في كل مكان في العالم .

ما أصبح واضحاً بشكل متزايد في هذه المناقشات أن التربية ليست مقصورة على القضايا المدرسية المألوفة كالمنهاج أو معايير الاختبار إلى ما هنالك . إن ما نقرر عمله في المدرسة لا يتخذ معنى إلا حين يُنظر إليه في الإطار الواسع لما ينوي المجتمع تحقيقه من خلال استثماره التربوي في الصغار . ففيما يتعلق بمفهومنا للتربية ، توصلنا أخيراً إلى الاعتراف بأنه تابع لمفهومنا بشأن الثقافة ، وأهدافها المعلنة وغير المعلنة . لقد كان ذلك جلياً في شلال التقارير بشأن " وضع " التربية الذي ابتدأ مع تقرير " أمةٌ في خطر " ، ويبدو أنه متواصلٌ دون توقف .

إن المقالات التي تؤلف هذه الكتاب تمتد على مجال أوسع مما يصادف عادةً في كتاب عن " التربية " مع أن أصولها جميعاً تُشتق من هناك . بعضها في الحقيقة يعكس مواقفي الخاصة في المناقشات التربوية التي دارت في العام الفائت ، ولكنها ليست " مقالات جدلية" . الأولى منها ، التي تشكل الفصل الأول ، هي نقيض الجدل ، وقد كتبت بعد المقالات الأخرى جميعاً ، في محاولة مني للتعليق على المقتضيات الضمنية لمناقشات العقد الماضي ، والكشف عن الفرضيات الاساسية التي تنبثق عنها ، والتي تكون لازمة لها .

من المناسب جداً أن يحمل هذا الكتاب عنوان : " ثقافة التربية " .. لماذا؟.. لأن فرضيته المحورية – الاساسية تقول : إن الثقافة تشكل العقل ،

وإنها هي التي تزودنا بالأدوات ، " بصندوق العدة " الذي لا نبني به عوالمنا فحسب ، بل مفاهيمنا الشخصية حول أنفسنا وقوانا أيضاً ، وربما كان شيئاً مثالياً أن يضم الكتاب فحصاً أوسع للتربية في ثقافات مختلفة .

ولكن اعتماد نظرة ثقافية للتربية لا يتطلب في الحقيقة مقارنات ثقافية مستمرة . إنه يتطلب بالأحرى أن ينظر المرء للتربية والتعلم المدرسي في سياقهما المكاني الثقافي ، وهذا ما حاولت أن أفعله .

حين اقترحت عليّ انجيلا فون ديرليب ، صديقتي وناشرتي في دار نشر جامعة هارفرد ، أن أؤلف هذا الكتاب ، قاومت ذلك بعض الشيء في البداية ، لأن أفكاري في حالة تحول دائم ، ولأني كنت من بين من كانوا منهمكين في صياغة " علم نفس ثقافي " جديد .

ما أقنعني في النهاية هو الاعتراف بالصلة الوثيقة لقضايا التربية بالمسائل التي تُطرح وتثار بشكل واسع ، خلال إيجاد علم نفس ثقافي :

مسائل حول صنع المعاني والتفاوض فيها .

حول بناء الذات والاحساس بالفاعلية .

حول اكتساب المهارات الرمزية ، ولا سيما حول التموضع الثقافي لكل النشاط العقلي . لأنك لا تستطيع فهم النشاط العقلي ما لم تأخذ بالحسبان سياقه الثقافي ، وموارده ، والاشياء التي تعطي العقل شكله ومداه : التعلم ، التذكر ، التحدث ، التخيل . كل هذه الاشياء تصبح ممكنة عن طريق المشاركة في ثقافة.

وما إن بدأتُ العمل ، حتى اتضح لي بصورة متزايدة بأن التربية هي في الحقيقة " إطار الاختبار " المناسب للأفكار الناشئة في علم نفس ثقافي . دعوني أشرح ذلك :

إن أُطُر الاختبار التي اخترناها لتوضيح أفكارنا يمكن أن تروي مجلدات حول افتراضاتنا المسبقة ، وهاكم بعضاً منها ، على سبيل المثال . لقد استخدم لامتري La Mettrie ، صاحب " الرجل-الآلة" الذائع الصيت ، كإطار لاختباره التماثيل المتحركة التي تدفعها المياه، والتي نصبها لويس الرابع عشر في فرساي : كيف كان لهذه التماثيل أن تنتقل من كائنات آلية إلى مخلوقات ذكية، عن طريق تزويدها بحواس ؟

كما كان إطارُ الاختبار الذي استخدمه ب.ف. سكينر B.F.Skinner حمامةً تنقر الحب في عالم صندوق سكينر المعزول .

ويبدو أن السير فردريك بارتليت Sir Frederic Bartlet كان يجرب أفكاره حول التفكير عن طريق مقابلتها بالكيفية التي قد يتصرف بها لاعب كريكيت ذكي فوق كرسيه ، في حين اختبر ماكس فرتيمر Max Wertheimer أفكاره مقابل نسخة شديدة الشبه بالشاب انشتاين Einstein وهو يمارس عمله .

أما إطار الاختبار للعمل التربوي فهو مختلف كلية عن كل ذلك ، وهو يناسب علم نفس ثقافي كل المناسبة ، ويلائمه بصورة فريدة .

إنه يفترض أن النشاط الذهني البشري لا يجري منفرداً معزولاً ، ولا يسير بدون مساعدة ، حتى حين يمضي " داخل الرأس " .

إننا النوع الوحيد الذي يُعلِّم بطريقة ذات دلالة ومعنى . إن الحياة الذهنية تعاش مع الآخرين ، وتتشكل بحيث يمكن نقلها ، وتتفتح بمساعدة مبادئ وقوانين ثقافية ، وتقاليد وما شابه ذلك . ولكن هذا يمتد إلى ما وراء المدرسة. إن التربية لا تحدث في الصفوف فحسب، ولكنها قد تحدث حول مائدة الطعام مثلاً ، حين يحاول أفراد الاسرة أن يكونوا فهماً مشتركاً لما حدث في ذلك اليوم ، أو حينما يحاول الأطفال مساعدة بعضهم بعضاً ليكونوا فهماً مشتركاً لعالم الكبار ، أو حين يتفاعل الحرفي وأجيره بشأن العمل . وهكذا نرى أنه ما من شيء أكثر مناسبة من الممارسة التربوية لاختبار علم نفس ثقافي .

بعد سنوات عدة من بداية اهتمامي النشط بالتربية ، وضعتُ ما بدا لي أنها خلاصات ونتائج معقولة في عملية التربية . ولكن يبدو لي الآن ، حين أعود إلى الوراء ، بعد حوالي ثلاثة عقود ، أني كنت في تلك الفترة مهتماً بصورة مبالغٍ فيها بعمليات المعرفة المنفردة داخل النفسية ، وبالكيفية التي يمكن بها دعمها باساليب تربوية مناسبة .

سأقوم الآن بتلخيص النقاط السيكولوجية الرئيسة لذلك الجهد الأولي ، ولنقل إن اللقاءات التربوية ، بادئ ذي بدء ، يجب أن تنتج فهماً لا أداءً فحسب ، والفهم يتمثل في التقاط مكانة الفكرة أو الواقعة في إطار بنية معرفية تكون أكثر عمومية . فحين نفهم شيئاً نفهمه بوصفه نموذجاً لمبدأ ، أو نظرية أكثر اتساعاً . اضف إلى ذلك أن المعرفة نفسها منظمة بطريقة يُفضي التقاط بنيتها الإدراكية إلى جعل عناصرها أكثر وضوحاً مهما كانت غزيرة ومسهبة . كما أن المعرفة المكتسبة تزداد فائدتها حين تكتشف من المتعلم ، خلال جهوده

المعرفية الذاتية ، لأنها بذلك تكون مرتبطة بما عرفه قبلاً ، ومستخدمة فيما يتعلق به . وبنية المعرفة نفسها تسهل بقدر كبير أفعال الاكتشاف هذه ، لأنه مهما كان أي مجال للمعرفة معقداً ، فإنه يمكن تقديمه بطرق تجعله أسهل منالاً من خلال تنظيم عمليات متقنة ومدروسة وأقل تعقيداً .

وهذه النتيجة قادتني إلى افتراض يبلغ حد التأكيد بأن أي موضوع يمكن تعليمه لأي طفل ، في أي عمر ، بطريقة أمينة صادقة ، مع أن صفة أمينة وصادقة تُركت دون تعريف، وظلت تطاردني منذ ذلك الوقت .

إن هذا الاتجاه في التفكير ترتب عليه أن موضوع التعليم ليس الاتساع ، وإنما العمق . فأي تعلُّم لابد أن يوجد المبادئ العامة التي تجعل أكبر عدد من العناصر واضحاً تلقائياً .

والخطوة التالية كانت الانتقال من هذا إلى الفكرة القائلة ، إن المنهاج يجب أن يُصمم على شكل حلزوني (لولبي) ، بدءاً بوصف حدسي للمجال المعرفي ، ثم الالتفاف والعودة لتمثيل المجال بشكل أقوى ، أو أكثر تجريداً بحسب الحاجة .

وفي إطار هذا التصور للتربية يكون المعلم دليلاً للفهم ، شخصاً يساعد التلميذ على الكشف والمعرفة بجهوده الشخصية .

لقد كانت الثورة المعرفية الدائرة في مجال علم النفس بالطبع هي التي اوحت لي بمقاربتي الأولى لعملية التربية .

ثورة بدأت في السنوات الأخيرة للخمسينيات ومطلع الستينيات ، تلك السنوات التي اتسمت بالغنى والتدفق النسبي ، وبالأحرى بالرضا الذاتي . هكذا بدت للعديد منا يومئذ على الأقل .

بالإضافة إلى ذلك ، كان هناك تشويش " خارجي " واحد ، طغى على كـــل الاهتمامات الداخلية ، إنه الحرب الباردة . ولم يكن ذلك التشويش أيديولوجيـــاً وحربياً فحسب ، بل كان حرباً تقنية أيضاً . كانت هناك " فجـــوات معرفيـــة " وكانت مدارسنا متهمة بايجاد هذه "الفجوات" . هل كانت مدارســـنا تســتطيع المحافظة على أمريكا متفوقة تكنولوجياً على الاتحاد السوفيتي فـــي الحـــرب الباردة التي لا نهاية لها ؟

ولذلك ليس من المدهش أن تكون العلوم والرياضيات المحـــور الاساســـي لحركة الإصلاح التربوي لتلك الفترة .

تلك المواضيع هي التي كانت أكثر ملاءمةً لمبادئ علم النفـــس المعرفـــي الجديد . وبتوجيه هذه المبادئ الجديدة ازدهرت مناهج العلوم والرياضيـات أي ازدهار ، وكل ما عدا ذلك تقريباً عُدَّ من المسلّمات التي لا تثير الاهتمام .

لقد افترض المعلمون على سبيل المثال ، أن الأطفال في المدرسة كـــانوا مهتمين بالتمكن من المنهاج المُصلَح ، بقدر اهتمام المُصلِحين أنفســـهم فـــي بنائه . وكان من المسلم به أيضاً أن التلاميذ كانوا يعيشون في نوع من الفراغ التربوي ، لا تكدرهم ولا تقلقهم مساوئ ثقافتهم العامة ومشكلاتها .

لقد كان " اكتشاف الفقر " وحركة الحقوق المدنية في أمريكا مـــن أبـــرز العوامل التي حركتنا ، وايقظت معظمنا من رضانا العفـــوي ، ودفعتنـــا إلـــى التفكير جدياً بإصلاح التربية ، ولا سيما اكتشـــاف أثـــر الفقـــر ، والتعصـــب العنصري ، واغتراب الحياة الفكرية ، وتزايد ضحايا هذه الآفات من الأطفـال . إن نظرية للتربية يمكنها أن تخدم الجميع لم تعد قادرةً على التسليم بالمساعدة الداعمة لثقافة معتدلة ، بل وحتى محايدة .

كانت هناك حاجة إلى شيء أكثر من ذلك للتعويض عما كان العديد منا يعتقد أنه "نقص" و "تقصير" ناتجان عن " الحرمان الثقافي" .

وقد تمثلت العلاجات المقترحة لمواجهة ذلك الحرمان في "البداية المتقدمة" : وفي البرامج المماثلة لها .

في السنوات التالية ، وجدت نفسي منشغلاً بصورة متزايدة بالكيفية التي تؤثر بها الثقافة في أسلوب سير التعلّم المدرسي الذي يتلقاه الأطفال . وقد قادني بحثي الشخصي للغوص أبعد فأبعد في المشكلة . كان بحثاً مخبرياً في الطفولة ، وعملاً ميدانياً عن النمو العقلي ، والتمدرس في إفريقيا . ولم أكن وحدي في ذلك ، كان طلابي وزملائي – في دراسات ما بعد الدكتوراه – مشاركين في العمل أيضاً ، حتى أسفاري تآمرت عليّ لتزيد من تورطي في العمل .

أذكر منها بشكل خاص تلك الزيارات التي قمت بها مع الكسندر لوريا Alexander Luria ، ذلك المؤيد المتحمس لنظريات ليف فايكو تسكي Lev Vygotsky "الثقافية التاريخية" في النمو .

وسرعان ما قادت قناعته بدور اللغة والثقافة في عمل العقل إلى إضعاف ثقتي في نظريات جان بياجه Jean Piaget الصورية ، الأكثر إنطواءً على الذات ، والتي لا تترك إلا مكاناً ضئيلاً جداً لدور الثقافة في النمو العقلي .

ومع أني لست من أنصار فايكوتسكي ، بالمعنى الدقيق للكلمة ، فقد وجدت ذلك العمل شديد المساعدة في التفكير بشأن التربية .

ولكن الاهتمام " بالثقافة في العقل " لا يستند إلى الانتماء لاية مدرسة في علم النفس . إنه يذهب ، في الحقيقة ، أبعد من علم النفس ويتجاوزه كلياً .

لقد أصبح يستند حالياً إلى عمل الباحثين في القِـــرَدة ، والأنـــثروبولوجيين ، وعلماء اللغويات ، وعلماء الاجتماع ضمن موروث أميل دوركــــهايم Emile Durkheim ومدرسته ، بل حتى إلى عمـــل مؤرخـــي مدرســة الحوليـــات Annales الذين اهتمـــوا بالكيفيـــة التـــي تكـــوّن بـــها الشـــعوب عقلياتـــها Mentalities المتميزة .

وفي الواقع ، كان هناك نهضة حقيقية ، في العقد الأخير ، للاهتمام بثقافة التربية ، لا نظرياً فحسب ، بل في توجيه الممارسة الصفية في المدرسة ، ولما كنت سأناقش بعض هذا العمل في الفصول التالية ، فإني لا أريـــد أن أقول أكثر من ذلك هنا .

كتبت هذا الكتاب وأنا منهمك في مشروع بحـــث جمـــاعي مـــع زوجتـــي وزميلتي كارول فليشر فيلدمان Carol Fleisher Feldman ، مشروع معنـــيّ بصورة رئيسية بالسرد ، بوصفه اسلوباً للتفكير ، وتعبيراً عن نظرة للثقافـــة العالمية في الوقت ذاته . فمن خلال سردنا الشخصي ، روايةً عن أنفسنا فـــي العالم ، ومن خلال سرديتها ، تقدم الثقافة نماذج للهوية والفاعلية لأفرادهـــا ، ربما لا تقدمها أية فاعلية أخرى .

إن تقدير أهمية السرد لا تأتي من ميدان واحد بعينه ، ولكن من تضـــافر العديد من الميادين : الأدب ، وعلم الاجتماع الانثروبولوجي ، وعلم اللغويات ، وعلم التاريخ ، وعلم النفس ، وحتى علم الحاسوب .

وقد توصلت إلى أن أرى هذا التضافر بصفته واقعاً حياتياً ، لا في دراساتنا السردية فحسب ، بل في الدراسات التربوية بصورة عامة .

وبالرغم من هذا العمل الجديد ، وهذا التدفق في الجهود ، منذ الثورة المعرفية أتساءل: هل نحن أقدر الآن على تحسين تربية الأطفال الذين يعانون من آفات الفقر ، والتمييز ، والاغتراب ؟ .. هل تمكنا من تطوير ما يدلنا إلى كيفية تنظيم ثقافة المدرسة بطرق تساعد الأطفال نحو بداية جديدة ؟ .. ما الذي يتطلبه إيجاد ثقافة مدرسية ناجعة تمكن الصغار من استخدام موارد الثقافة العامة ، وفرصها بصورة مجدية ؟

من الواضح أنه ليس هناك إجابات فورية مؤكدة ، ولكن هناك بالتأكيد تلميحات واعدة ، تكفي لتشجيع الجهود الجدية ، وأحد هذه التلميحات الأكثر وعداً يشتمل على تجارب في المدارس التي أنشأت " ثقافات تعلّم متبادل " .

هذه الثقافات الصفية نُظّمت لتعطي نموذجاً للكيفية التي يجب أن تعمل بها الثقافة الواسعة ، إذا كان لها أن تعمل على النحو الأفضل ، والأكثر حيوية ، وإذا كانت تركز على مهمة التربية .

إنها تشتمل على مشاركة متبادلة للمعرفة والأفكار ، والعون المتبادل للتمكن من المواد، وتقسيم العمل ، وتبادل الأدوار ، كما تشتمل على فرص لإعطاء الراي في أنشطة الفريق . هذا ، على أية حال ، شكل ممكن " للثقافة في أحسن حالاتها " .

إن المدرسة في تقديمات كهذه ، يجب أن ينظر إليها على أنها تدريب على تحسين الوعي حول امكانيات النشاط العقلي الجامعي ، ووسيلة لاكتساب المعرفة والمهارة في الوقت ذاته .

أما المعلم فهو المساعد الأول بين مجموعة من الأنداد .

إنها واحدة من التجارب الناجحة التي حظيت بالتجريب ، وهناك تجارب أخرى .

ولكن هل هذا كله " واقعي " ؟ .. وإذا علمنا بالضغوط التي تعمل المدارس تحت وطأتها، فهل يمكن للأشكال المثالية كهذه الجماعات المتبادلة أن تتحقق فعلاً ؟ .. هل هذا المجتمع الفاضل (اليوتوبيا) هو الأكثر تربوية " ؟

اليوتوبيا لا يمكن أن تكون القضية .

لا أحد يشك بأن هناك ضغوطاً قوية على ما تعمله المدارس . إنها ليست حرة على الإطلاق حتى في تجريب كل الأشياء التي ترى في أنها تساعد ، كما أنها ليست عميلة بشكل أعمى للثبات .

إننا نسيء باستمرار تقدير أثر التجديدات التربوية .

لقد أحدثت حتى الجهود الضعيفة نسبياً ، والمنتقدة على نطاق واسع لبرنامج " البداية المتقدمة" بعض النتائج المذهلة ، كما سنرى الآن .

أضف إلى ذلك ، أن معرفتنا الحالية تفيض عما نستخدمه ، ومن ذلك حقيقةُ أن الصغار في الصفوف المنظمة على شكل " جماعات تبادل " يعطون نتائج جيدة في الأداء ، وعلى درجات مرتفعة .

وهناك دروس عديدة أخرى يجب تعلّمها من اعتماد مقتضيات علم النفس الثقافي في التربية .

آمل أن أكون مقنعاً حين أقول بأننا لسنا في آخر الطريق فيما يتعلق بالتربية .

في الحقيقة ، يظلُّ هناك مبرر جيد للاعتقاد بأننا قد نكون في بداية طريق جديد .

دعوني أقول بضع كلمات حول خطة الكتاب .

في حين يمكن قراءة كل فصل منه بصفته فصلاً مستقلاً فإن مجموع الفصول يشكل جزءاً من نظرة أكثر اتساعاً .

ولقد طرحت تلك النظرة وشرحتها في الفصل الأول على صورة معتقدات حول طبيعة العقول البشرية الفردية التي تنشط في إطار ثقافة تمكن من ذلك .

وراحت الفصول التالية تتوسع في تلك المعتقدات .

إن الموضوعات التربوية المعالجة هنا متعددة ومتنوعة .

إنها تمتد من تأثير التصورات الشائعة في التربية إلى الانحراف والشذوذ في السياسة التربوية ، ومن استخدام السرد إلى تربية القِردة العليا (الشبيهة بالإنسان) ، ومن "قراءة" عقول الشعوب الأخرى إلى مسألة : كيف يمثل أحدنا العالم للآخر .

ليس ما يغطيه الكتاب بحد ذاته هو القضية . وهو لا يشتمل على العديد من المواجهات بشأن القضايا الساخنة في السياسات التربوية . فأنا مقتنع بأن قضايا كهذه لا يمكن حلها من دون أن نتوصل أولاً إلى نوع من الفهم العميق لثقافة التربية .

وهذا ما يحاوله هذا الكتاب .

رينوغرينا – غلاندور

كاونتي كورك – جمهورية إيرلندا

أيلول 1995م

الفصل الأول

الثقافة والعقل والتربية

I

مقالات هذا الكتاب كلها من نتاج تسعينيات هذا القرن .

إنها تعبيرات عن التغيرات الأساسية التي عدّلت المفاهيم حول طبيعة العقل البشري ، في العقود التي انفجرت فيها الثورة المعرفية .

هذه التغيرات نمت انطلاقاً من مفهومين متباعدين بصورة لافتة حول عمل العقل ، وهذا ما يبدو واضحاً الآن حين نعود قليلاً إلى الوراء .

كان أول هذين المفهومين الفرضية القائلة بأن العقل يمكن أن يُنظر إليه على أنه جهاز حاسوبي (Computational device) . وهذه لم تكن فكرة جديدة ، ولكن صياغتها أعيدت بقوة مع التطور الجديد في علم الحاسوب .

وكان الثاني الافتراض القائل بأن العقل إنما يتكون ويتحقق باستخدام الثقافة الإنسانية .

وقد قادت النظرتان إلى مفاهيم شديدة الاختلاف عن طبيعة العقل نفسه ، وعن كيفية تنميته .

وكل من النظرتين قادت أنصارها إلى السير في استراتيجيات مختلفة للبحث حول كيفية عمل العقل ، والكيفية التي يمكن بها تحسينه من خلال "التربية" .

ولنقف الآن قليلاً عند كل من النظرتين بشيء من التوضيح .

النظرة الأولى أو " النظرة الحاسوبية " تعنى بمعالجة المعلومات : حدودها، وترميزها ، وتسجيل المعلومات المضبوطة التي لا لبس فيها حول

العالم ، وفرزها ، وتخزينها ، ومقارنتها ، واسترجاعها ، وإدارتها ، بصورة عامة بأداة حاسوبية .

إنها تنظر إلى المعلومات بصفتها معطيات ، شيئاً اتفق عليه في علاقته بنظام مشفَّر، مسبق ، ينظم أوضاع العالم [1]. وهذا التنظيم المتقن يمثل نقاط قوتها وضعفها في آنٍ ، كما سنرى ، لأن عملية الحصول على المعرفة تكون أكثر فوضوية في الغالب ، ومحفوفةً بقدر أكبر من الغموض مما تسمح به هذه النظرة .

إن لعلم الحاسوب ادعاءات عامة مثيرة للاهتمام حول تسيير التربية [2]، مع أنه لم يتضح بعد ما هي تلك الدروس المتميزة التي يمكن أن يغدقها على المربي ، وأن يعلمه إياها .

وهناك اعتقاد واسع الانتشار بأننا يجب أن نكون قادرين على كشف شيء ما حول تعليم الكائنات الإنسانية بكفاءة ، استناداً إلى معرفة كيفية برمجة الحواسيب بكفاءة أيضاً . فمن الصعب على المرء أن يشك-على سبيل المثال- بقدرة الحواسيب على تزويد المتعلم بمعينات وروافد قوية تضع أمامه كماً من المعرفة ، وتمكنه منه ، ولا سيما حينما تكون المعرفة المغنية محددة ومضبوطة بشكل جيد .

إن الحاسوب المبرج برمجةً جيدة يفيد بشكل خاص في إنجاز مهام ، يعلن في نهاية المطاف انها " تتجاوز قدرات الإنسان " لأن الحواسيب أسرع ، وأكثر تنظيماً ، وأقل تقطعاً في التذكر ، ولا يعتريها الضجر .

وهكذا فإن تساؤلنا عما إذا كانت الاشياء التي نؤديـــها ، نحـــن البشـــر ، أفضل أو أسوأ من خادمنا الحاسوب ، هذا التساؤل يكشف الكثير عن عقولنــــا ووضعنا الإنساني .

إن ما يظل أقل وثوقاً بدرجة كبيرة هو السؤال التالي : هل يمكـــن تســـليم مهمات المعلم بأعمق معاني الكلمة ، لحاسوب ؟ .. حتى لأدق الحواسيب التـــي يمكن تصورها نظرياً من حيث الاســـتجابة ؟ .. ولا يعنـــي هـــذا أن حاســـوباً مبرمجاً بشكل مناسب لا يستطيع تخفيف عبء المعلم ، عن طريق تحمل بعض الأعمال الرتيبة التي تغص بها عملية التعليم ، ولكن هذا ليس هو القضيـــــة ، فالكتب بدورها أدت هذه الوظيفة بعد أن ساعد اختراع غوتنـــبرغ Gutenberg على توفيرها بشكل واسع ، وما زالت تؤديها [3].

إن القضية هي بالأحرى كما يلي :

هل بإمكان وجهة النظر الحاسوبية للعقل نفسها أن تقدم نظرة ملائمة إلـــى حد كاف حول كيفية عمل العقل ، نظرة تكفي لتقود جـــهودنا فـــي محاولاتنـــا "لتربيته " ؟ .. إنها مسألة في غاية الدقة ، ذلك لأن " كيفيـــة عمـــل العقـــل " تتوقف هي نفسها ، من بعض النواحي ، على الأدوات الموجودة تحت تصرفه.

فمعرفة " كيف تعمل اليد ؟ " ، على سبيل المثال ، لا يمكن تقديرها تمامـــاً إلا حين يأخذ المرء بالحسبان ما إذا كانت اليد مجهزة بمثقب ، أو بمقص ، أو ببندقية حديثة تعمل بالليزر.

وقياساً على ذلك ، فإن " العقل " المنهجي للمؤرخ يعمل بصورة مختلفـــة عن عقل " راوي القصص " التقليدي بمخزونـــه مـــن الوحـــدات المتداخلـــة ، والحكايات شبه الخرافية .

ومع هذا كله ، فإن مجرد وجود أجهزة حاسوبية ، ونظرية في الحوسبة حول أسلوب عملها ، يمكن أن تغير ، (وستغير من دون شك) ، تفكيرنا حول كيفية عمل " العقل " ، كما يقول ديفيد اولسن David Olson في كتابه"العالم على الورقThe World on Paper " [4].

وهذا ينقلنا مباشرة إلى المقاربة الثانية لطبيعة العقل ، ولنُسمّها : المقاربة الثقافية ، أو مقاربة التثاقف .

إنها تستمد وحيها من الواقع المتطور باستمرار ، والمتمثل في أن وجود العقل لم يكن ممكناً من دون الثقافة ، لأن تطور Evolution العقل البشري مرتبط كل الارتباط بنمو طريقة الحياة التي تتمثل فيها الحقيقة الواقعية Reality برمزية مشتركة بين أعضاء جماعة ثقافية ، تنتظم فيها طريقة حياة تقنية – اجتماعية ، وتفسر في الوقت ذاته بلغة تلك الرمزية.

هذا النمط الرمزي ليس مشتركاً في جماعة فحسب ، ولكنه يحظى أيضاً بالمحافظة ، والتوسيع ، والنقل إلى الأجيال المتتالية . وبفضل ذلك النقل تستمر الأجيال المتتالية في الحفاظ على هوية الثقافة ، وطريقة الحياة فيها .

إن الثقافة ، من هذه الناحية ، فوق عضوية Super-Organic [5]، ولكنها في الوقت ذاته تشكل عقول الأفراد ، أما تجليها الخاص فهو ملازم لصنع المعاني ، أو تخصيص المعاني وإعطائها للأشياء في سياقات مختلفة ، وفي مناسبات معينة ، ويشمل صنع المعاني تعيين ظروف المواجهات مع العالم ، في سياقاتها الثقافية الخاصة ، لمعرفة " ما الذي يكمن فيها؟ " .

وبالرغم من أن المعاني موجودة " في العقل " ، إلا أن أصولها ودلالاتها تتركز في الثقافة التي خلقت هذه المعاني فيها ، وهذا " التموضع " الثقافي

Situatedness للمعنى هو الذي يحقق قابليتها للتفاوض ، وللنقل في نهاية المطاف . والقضية هنا لا تتمثل فيما إذا كانت " المعاني الخاصة " موجودة أم لا ؟ ما يهم هو أن المعنى يوفر أساساً للتبادل الثقافي.

وبحسب هذه النظرة ، فإن المعرفة و الإتصال متعلقان كل منهما بالآخر بطبيعتهما ، وهما في الحقيقة متلازمان ، ولا يمكن أن ينفصل أحدهما عن الآخر لأنه مهما بدا أن الفرد يعمل بصورة مستقلة في بحثه عن المعاني ، فما من أحد يستطيع أن يفعل ذلك دون مساعدة أنظمة الثقافة الرمزية .

إن الثقافة هي التي توفر الأدوات المستخدمة في تنظيم عوالمنا ، وفهمها بصورة قابلة للتواصل والنقل .

والمَعْلَم المميز للتطور الإنساني هو أن العقل نما بصورة تمكن الكائنات البشرية من استخدام أدوات الثقافة ، والإفادة منها ، وبدون تلك الأدوات ، سواءٌ أكانت رمزية أم مادية ، فما عسى أن يكون الإنسان ؟ .. إنه ليس "قرداً عارياً " فحسب ، بل تجريداً أجوف ، لا معنى له .

فالثقافة إذاً هي التي تشكل أعمال العقل الإنساني المتميز ، وتجعل وجوده ممكناً ، بالرغم من أنها في الوقت نفسه ، من صنع الإنسان .

وبحسب هذه النظرة ، فإن التعلم والتفكير هما متموضعان Situated في سياق ثقافي دائم ، ويتوقفان أبداً على استخدام الموارد الثقافية [6].

حتى الفروق الفردية في طبيعة العقل واستخدامه يمكن أن تعزى إلى الفرص المتنوعة التي توفرها السياقات الثقافية المختلفة . على أن هذه الفرص ليست المصدر الوحيد للاختلاف في عمل العقل .

إن النظرة الثقافية تسعى ، كما تفعل ابنة عمها الحاسوبية ، لأن تضم معاً حدوساً من علم النفس ، والأنثروبولوجيا ، واللغويات ، والعلوم الإنسانية عامة ، من أجل أن تصوغ من جديد نموذجاً للعقل .

ولكن الاثنتين تفعلان ذلك لأغراض مختلفة كل الاختلاف .

فالحاسوبية مهتمة – كما تقول – بكل الطرق التي تنظم بها المعلومات وتستخدم ، ونعني المعلومات النهائية ، الكاملة التكوين ، كما ذكرنا آنفاً ، بغض النظر عن الهيئة التي تمت بها معالجة المعلومات ، وهي بهذا المعنى لا تعترف بالحدود بين الموضوعات ، حتى ولا بالحدود بين النشاط البشري وغير البشري .

أما الثقافية فهي من جانب آخر ، تركز حصراً على كيفية قيام الكائنات البشرية ، في الجماعات الثقافية ، بخلق المعاني ، وتعديلها ، وتحويلها من مجال إلى آخر ، إنها حية مرنة ، وليست محددةً جامدة .

أود أن أطرح ، في هذا الفصل الافتتاحي ، بعض الأفكار الرئيسية للمقاربة الثقافية ، وأبحث عن كيفية ارتباط هذه الأفكار بالتربية .

ولكن قبل الدخول في هذه المهمة الشاقة ، احتاج أولاً إلى تبديد المخاوف بشأن التناقض الذي قد يبدو ضرورياً بين النظرتين الثقافية والحاسوبية .

إني اعتقد أن هذا التناقض الظاهري مبني على سوء فهم ، يقود بدوره إلى تهويل فاضح لا ضرورة له .

من الواضح أن المقاربتين مختلفتان أشد الاختلاف ، وأن أثرهما الايديولوجي قادر بالفعل على أن يربكنا ، إذا لم نُعْنَ بالتمييز بينهما بصورة واضحة ، لأن نموذج العقل البشري الذي يتبناه المرء له أهميته الايديولوجية

بالتأكيد [7] . إن هذا النموذج ، نعني نموذج العقل الذي يتبناه المرء – يشكل بالفعل التربية العامة التي تقوم عليها الممارسة الصفية ، كما سنرى في الفصل التالي .

إن مساواة العقل بقوة " الربط association " ، وتكوين العادة تجعل من "التدريب Drill " التربية الحقة ، أما النظر إلى العقل بصفته القدرة على التفكير والمحادثة والحوار حول طبيعة الحقائق الضرورية فهو ، يحابي الحوار السقراطي . وكل من هذين الأسلوبين يرتبط بمفهومنا للمجتمع المثالي ، والمواطن المثالي .

ومع ذلك ، فلا الحاسوبية ولا الثقافية ، في الواقع ، مرتبطة إلى هذا الحد بنماذج معينة للعقل ، بحيث يجب التقيد بها في مجال التربية ، ويظل الفرق بينهما من نوع مختلف كلياً ، دعوني أوضح ذلك .

إن غرض الحاسوبية يتمثل في تصميم إعادة صورية لوصف أي نظام للعمل ، بل كل أنظمة العمل التي تعالج سيل المعلومات المكونة بصورة صحيحة ، وهي تحاول أن تعمل ذلك بطريقة تفضي إلى نتائج منهجية يمكن التنبؤ بها . وأحد تلك الأنظمة هو العقل الإنساني ، ولكن الحاسوبية العقلانية العميقة لا تفترض أن العقل شبيه بحاسوب متميز خاص ، يحتاج إلى البرمجة بطريقة ما ، لأجل أن يعمل بصورة منهجية أو " مجدية " .

إن ما تجادل به هو أن كل الأنظمة التي تعالج المعلومات ، أيـاً كانت ، يجب أن تحكمها "قواعد " محددة ، أو إجراءات تتحكم بدورها بما يُصنع بالمدخلات ، ولا يهم في هذه "القواعد " المحددة ، أو الإجراءات ، ما إذا كان

النظام جهازاً عصبياً ، أو جهاز مورثات يأخذ توجيهاته من الـ DNA ثم يعيد إنتاج الأجيال التالية ، أو أياً كان من الأجهزة .

هذا هو المثل الأعلى للذكاء الصناعي الذي يُدعى " العقـول الحقيقية " القابلة للوصف بلغة تعميمات " نموذج التعلم الحيواني " .

إنها أنظمة تحكمها قواعد محددة لمعالجة سيل المعلومات المشفَّرة أو المنظمة تنظيماً دقيقاً .

ولكن القواعد العامة لكل أنظمة المعلومات لا تغطي – كما سبقت ملاحظة ذلك – عمليات صنع المعاني غير المرتبة ، والملتبسة ، والشديدة الحساسية للسياق .

إنها شكل من النشاط يُلاحظ في بناء نظم الفئات المتميزة ، هذا البناء الغائم بدرجة عالية ، والخاص بالمجاز والاستعارة .

إن بعض الحاسوبيين مقتنعون بالبداهة بأن صنع المعاني نفسه يمكن إرجاعه إلى المبادئ المحددة للتعلم الحيواني . وهؤلاء يعملون بجد محاولين البرهنة على أن الضبابية والالتباس والتشويش في صنع المعاني ، كل هذه الأمور ليست خارج متناولهم [8].

إن " النماذج العالمية " المعقدة التي يقترحونها تبدو أحياناً من قبيل المزاح ، حين يصفونها بأنها " نظريات لكل شيء " [9]. ولكن ، بالرغم من أنهم لم يقتربوا بعد من النجاح ، ومن غير المحتمل – كما يعتقد العديدون – أن ينجحوا من حيث المبدأ ، فإن جهودهم لا يمكن أن تكون إلا مثيرةً للاهتمام ، لأنهم يلقون الضوء على الفرق بين صنع المعاني ، ومعالجة المعلومات .

إن الصعوبة التي يواجهها هؤلاء الحاسوبيون تكمن في ذلك النوع من "القواعد " أو العمليات الممكنة في " الحوسبة Computation " . فكل تلك القواعد والعمليات ، كما نعرف ، يجب أن تكون محددة مسبقاً ، خالية من الغموض .. الخ ، ويجب أن تكون في مجموعها متسقة حاسوبياً . وإذا ما وضعنا في الحسبان أن العمليات يمكن أن تتبدل بفعل التغذية الراجعة لنتائج سابقة ، فإن هذه التبدلات يجب أن تخضع أيضاً لمنهجية متسقة ، مرتبة ، بصورة مسبقة .

إن القواعد الحاسوبية قد تكون محتملة ، ولكنها لا تستطيع تجاوز احتمالات غير متوقعة . وهكذا فإن " هملت " لا يستطيع في " نموذج التعلم الحيواني " أن يضايق "بولونيوس" بمزحته الغامضة الملتبسة ، حيث يقول له:"هناك غيمة على شكل جمل ، لا بل إنها أشبه بابن عرس " ، بأمل أن تثير المزحة لديه الشعور بالجريمة ، وتوحي له باطلاعه على الوشايات التي تدور حول موت والده .

إن هذا الوضوح ، بالتأكيد ، هذا التحديد الصارم المسبق للفئات ، هو الذي يضع أقصى الحدود على الحاسوبية ، بصفتها وسيطاً يوضع في إطاره نموذج للعقل .

ولكن ، ما أن يُعترف بهذه الحدود ، حتى يتبخر الصراع المرير المزعوم بين الثقافية والحاسوبية كلياً ، لأن صنع المعاني لدى الثقافي ، مثل معالجة المعلومات لدى الحاسوبي ، هو – من حيث المبدأ – تفسيري ، مشحون بالالتباس ، حساس بالظروف ، وهو غالباً ما يتبع الواقعة . و" إجراءاته السيئة التشكيل " أكثر شبهاً " بالحِكَم " منها بالقواعد المحددة كلياً [10] ، ولكنها

ليست خالية من المبادئ . إنها ، بالأحرى ، مادة " التفسير Hermeneutics"، ذلك الجهد الفكري الذي لا يقل انضباطاً عن التمرين الحاسوبي ولـــو أخفـق أحياناً في انتاج مخرجات واضحة كمخرجاته .

إن حالته النموذجية تتمثل في تفسير النصوص . وفي تفسير نص مـــا ، يتوقف معنى جزء منه على الفرضية الموضوعة بشأن معنى الكـل ، الـذي يبني معناه بدوره بالاستناد إلى حكم المرء بشأن معاني الأجزاء التي تكونـه ، ولكن قسطاً كبيراً من المشروع الثقـافي الإنسـاني يتوقـف عليـه أيضـاً ، وسنحصل في الفصول التالية على فرص عديدة لرؤية ذلك .

وليس من الواضح ما إذا كانت " دائرة التفسير " غير المحببـة تسـتأهل الضربات التي يُوجهها إليها الباحثون عن الوضوح والوثوق . على أنها ، بعد كل ذلك ، تقع في قلب صنع المعاني .

إن صناعة المعاني التفسيرية ، ومعالجة المعلومـات الجيـدة التكويـن ، ليستا متكافئتين . ويمكن إيضاح عدم تكافئهما حتى بمثال بسيط . إن أي مُدخل إلى نظام حاسوبي يجب ، بالطبع ، أن يرتب ويشفّر بطريقة خاصة لا تترك أي مجال للالتباس والغموض . فماذا يحدث " في الصنع الإنسـاني للمعـاني " إذا كان المُدخل بحاجة إلى تشفير بحسب النص الذي يصادف فيه ؟

دعوني أعطي مثالاً قريباً من صُلبِ اللغة ، نظراً لأن الكثـير مـن صنـع المعاني يقوم على اللغة . ولنقل أن المُدخل إلى النظام هو كلمة غيمة ، وهنـا لا بد أن نقف لنتساءل :

هل ستؤخذ هذه الكلمة بمعناها " المناخي " أم بمعناها " الفكري " أم بـأي معنى آخر تحتمله ؟

وهكذا يصبح من الضروري توفير حاسوب مزود بقاموس يتضمن المعاني المختلفة لكلمة غيمة . والواقع أن كل معجم يمكنه أن يفعل ذلك ، ولكن من أجل تحديد المعنى المناسب لسياق معين ، فإن الحاسوب يحتاج إلى أن يزود أيضاً بطريقة لترميز وتفسير كل السياقات التي قد تظهر فيها كلمة غيمة . وهذا يتطلب بعد ذلك أن يزود الحاسوب بمسرد يضم كل السياقات .

ولما كان هناك عدد هائل من المفردات ، فإن هناك عدداً هائلاً أيضاً من السياقات التي يمكن للمفردات أن تظهر فيها .

وترميز سياق الأحجية الصغيرة في مسرحية هملت حول " تلك الغيمة " سيُفلت بالتأكيد من قوى أفضل مسرد يمكن أن يتخيله المرء .

وتظل مسألة عدم التكافؤ بين صنع المعاني ومعالجة الموضوعات مطروحة ، ويظل السؤال التالي قائماً : هل هي قابلة للحل ؟

والواقع أنه ليس هناك من قرار معروف بالإجراء الذي ربما يستطيع الإجابة عن هذا السؤال .

ولكن ، بالرغم من كل ذلك ، ومع كل ذلك ، فإن بين الاثنين قرابةً يصعب نكرانها ، فما أن يتم إقرار المعاني حتى يصبح تشكيلها ضمن نظام جيد للفئات هو الذي يمكن معالجته بقواعد حاسوبية . ومن الواضح أن المرء يخسر رهافة الارتباط بالسياق والمجاز حين يفعل ذلك ، فعلى الغيوم أن تمر في اختبارات " الوظيفية " لتدرج في المسرحية التي مر ذكرها .

ولكننا نلاحظ مرة أخرى أن " التشكيل " في العلوم يتمثل في إجراءات لا تعدو أن تكون من هذا القبيل تماماً ألا وهي : معالجة شبكة من المعاني المحددة والمعرفة تعريفاً إجرائياً، "كما لو كانت" معدة للحوسبة .

بالمناسبة ، لقد اصبحنا نؤمن بأن المصطلحات العلمية الحالية إنما ولدت ونمت بهذه الطريقة : مصطلحات منتزعة من سياقاتها ، مجلوة من الالتباس ، وقابلة للبحث .

هناك أخذ وعطاء محيران أيضاً في الاتجاه الآخر ، لأننا نُرغم غالباً على تفسير مخرجات حوسبة ما من أجل أن نعطيها " معنى " أي لنتصور ما الذي "تعنيه " ؟ وهذا البحث عن " المعنى " للمُخرج النهائي يجري دوماً بصورة اعتيادية في الإجراءات الإحصائية مثل " التحليل العاملي " حيث يحتاج الارتباط بين "متغيرات " مختلفة الذي اكتشف بالمعالجة الإحصائية ، إلى أن يفسر من أجل أن يصبح هذا الارتباط " ذا دلالة " .

والمشكلة ذاتها تصادف حين يستخدم الباحثون الخيار الحاسوبي للمعالجة الموازية ، ليكتشفوا الترابط بين مجموعة المدخلات المشفرة ، والمخرجات النهائية لهذه المعالجة الموازية .

إن المخرجات النهائية لهذه المعالجة الموازية تحتاج أيضاً إلى تفسير لجعلها ذات معنى.

وهكذا فإن هناك نوعاً من العلاقة المتكاملة بين ما يحاول الحاسوبي أن يشرحه ، وما يحاول الثقافي أن يفسره ، علاقة ما فتئت تحير طلاب نظرية المعرفة Epistemology منذ أمد طويل [11].

سأعود إلى هذه المشكلة المحيرة في الفصل الخامس ، ويكفي القول الآن إننا حين نتناول مسألة شديدة التعقيد ، مسألة تحتاج إلى التأمل الداخلي مثل تمييز " كيف تعمل عقولنا ؟ " أو " كيف يمكن أن تُصنع لتعمل بشكل أفضل ؟ " فسيظل أمامنا بالتأكيد مجال لمنظورين حول طبيعة العرفان [12] . ولا توجد

هناك أية حجة يدعمها البرهان للافتراض بأنه ليس هناك من طـــرق أخـرى لمعرفة العالم .

إن اعتمادنا طريقة وحيدة للمعرفة ، نؤمن بصحتها وحدهـــا ، ونعطيـــها شكلها المشروع ، لا بد أن يُفضي بنا إلى الانزلاق في المنحدر الـــذي يقودنـــا إلى النسبية ، وعندئذ سيكون قولنا إن نظريات اقليدس قابلة للحوسبة لا يقـــل صحة عن أن نقول مع الشاعر : إن اقليدس وحده هو الذي نظر إلى الجمـــال عارياً .

II

لنبدأ بالقول : إنه إذا كان لنظرية في العقل أن تثير الاهتمام تربويا فـــإن عليها أن تشتمل على بعض التحديدات (أو على الأقل بعـــض المقتضيـــات) حول كيفية تحسين عملها ، أو تعديله بصورة مجدية . وكل نظريات العقل التي تعطينا الكل ، أو لا شيء ، أو الكل دفعةً واحدة ، ليست مثيرة ولا لافتة للنظـو تربوياً .

ولنقل بشكل أكثر تحديداً ، إن نظريات العقل التي تلفت النظر تربوياً هـــي تلك التي تحوي تحديدات من نوع ما حول " الموارد " المطلوبة ، ليتمكن عقـل ما من العمل بصورة مجدية . وهذه لا تتضمن الموارد الأداتية مثل " الأدوات " العقلية فحسب ، وإنما تشتمل أيضاً على السياق أو الشروط المطلوبة للعمليات المجدية ، بدءاً من التغذية الراجعة ضمن زمن محدد، إلى التحرر من الضغـــط أو من المطابقة المفرطة .

وتصبح هذه النظريات مثيرة فقط حين تصبح أكثر اتجاهاً من " الخارج إلى الداخل " مشيرة إلى نوع العالم الذي نحتاج إليه ، ليصبح من الممكن استخدام العقل (أو القلب) بصورة مؤثرة : ما نوع أنظمة الرموز ؟ .. ما أنواع الروايات عن الماضي ؟ .. ما الفنون؟.. ما العلوم ؟ .. وهكذا دواليك ..

إن المقاربة الحاسوبية للتربية تميل إلى أن تكون متجهةً من (الداخل إلى الخارج) بالرغم من أنها تهرّب العالم إلى داخل العقل بتسجيل أجزاء منه في الذاكرة ، كما هو الحال في مثالنا السابق عن القاموس ، ثم تعتمد على رتابة النظر فيه .

أما الثقافية فهي تتجه ، بصورة أكبر ، من الخارج إلى الداخل ، وبالرغم من أنها قد تحوي تحديدات حول العمليات العقلية على هيئة مسلمات eo-ipso، فهي ليست مقيدة مثل المتطلبات الصورية للحاسوبية .

إن مقاربة الحاسوبي للتربية تظل ، في الحقيقة ، مقيدة بضغط الحوسبة – أي أن أية مُعيناتٍ تقدم للعقل يجب أن تكون قابلة للعمل بجهاز حاسوبي .

وحين يفحص المرء حالياً كيف تتناول الحاسوبية القضايا التربوية يبدو له أن هناك ثلاثة أساليب مختلفة :

يتمثل أولها في إعادة صياغة النظريات التقليدية في التعليم أو التعلم في شكل قابل للحوسبة . ولكن بالرغم من كسب بعض الوضوح عن طريق هذا العمل ، (تحديد الغموض والالتباس على سبيل المثال) ، فإنه لم يحدث كسباً كبيراً من حيث القوة .

فالخمر العتيق لا يتحسن كثيراً إذا ما سكب في زجاجات مختلفة الأشكال ، حتى لو كان الزجاج أكثر صفاءً . والإجابة التقليدية على ذلك بالطبع هي أن

إعادة الصياغة الحاسوبية تعطي " المزيد من الرؤيـــة " ، مـع أن " نظريـة التداعي " - على سبيل المثال - مرت بصياغات متتالية من أرسطو إلى لـوك إلى بافلوف إلى كلارك هل ، دون أن تقدم فائضاً كبيراً .

وهكذا فإنه يمكن تبرير نفاد صبر المرء إزاء الإدعاءات الجديـدة التـي تظهر بصدد نسخ مقنعة للنظريات نفسها ، كما هي الحال في العديد مما يسمى "نماذج التعلم" بالمعالجة الموزعة بشكل متـوازٍ [13] Parallel distributed processing "learning models".

ولكن الحاسوبية ، في الحقيقة ، تستطيع أن تفعل ، وهي تفعل ، افضـل من ذلك .

فمقاربتها الثانية تبدأ بوصف غني ، يمكن أن نسميه " بروتوكـول " لمـا تجري معرفته حين يباشر أحدهم في حل مشكلة معينة ، ويسيطر على جـانب معين من المعرفة ، ثم يعمل على إعادة وصف ما تمت ملاحظته بلغة حاسوبية دقيقة :

بأي ترتيب -على سبيل المثال- يسأل الشخص عن المعلومات ؟

ما الذين يشوشه ؟

في أي نوع من الفرضيات يفكر ؟

ما الذي يجري حاسوبياً في أجهزة تعمل بهذه الطريقة ، مثـل " عقـل " الشخص في هذه الحالة ؟

وبعدئذ ، يحاول إعادة صياغة مخطط حول الكيفية التي يمكن بها مسـاعدة متعلم من هذا النوع في حدود الحوسبة أيضاً .

وكتاب جون بروور الممتع : مدارس للفكر John Bruer : Schools for thought ، يشكل مثالاً جيداً لما يمكن كسبه من هذه المقاربة التي تبدو بالفعل جديدة طازجة [14].

ولكن هناك طريقاً ثالثاً ، أيضاً ، لعله أكثر إثارةً للاهتمام ، ولفتاً للانتباه ، يتبعه الحاسوبيون أحياناً . ويقدم عمل انيت كارميلوف سميث [15] Annette Karmiloff smith مثالاً على ذلك ، إذا ما نظر إليه مقروناً ببعض الأفكار المجردة الحاسوبية .

فجميع أفكار البرامج الحاسوبية " التكييفية " المعقدة تتضمن إعادة وصف لمخرجات عمليات سابقة بغية التخفيف من تعقيدها ، وتحسين تناسبها مع معايير للتكيف ، وهذا هو المقصود بالتكييفية . إنها تخفف تعقيدات سابقة لتحقيق " تناسب " أكبر مع معيارٍ ما [16] . وهذا مثال قد يساعد على فهم ذلك :

تلاحظ أنيت كارميلوف سميث أننا حين نعمل في حل مشكلات معينة ، ولنقل اكتساب اللغة ، فإننا " ندور " حول نتائج أحد الإجراءات الذي نجح على نطاق ضيق ، ونحاول إعادة وصفه بعبارات أكثر عمومية وتبسيطاً .

إننا نقول على سبيل المثال : اضفت الحرف S إلى نهاية ذلك الاسم لوضعه في صيغة الجمع . ماذا لو فعلت الشيء نفسه مع كل الأسماء ؟

وحين تفشل القاعدة الجديدة في جمع Woman – امرأة – يمكن أن يضع المتعلم قواعد إضافية .

ومن المتوقع أن يخرج بقاعدة مناسبة بقدر أكبر أو أقل لجمع الأسماء ، مع عدد من الاستثناءات الشاذة التي تترك ليجري التعامل معها عن طريق الحفظ .

لاحظ أنه في كل خطوة من هذه العملية التي تسميها انيست كارميلوف سميث " إعادة الوصف " يذهب المتعلم إلى " ما وراء " .. اخذاً بالحسبان كيف يفكر ؟ .. وما الذي يفكر فيه في الوقت ذاته ؟

هذه هي السمة المميزة لـ " ما وراء العرفان Meta Cognition " ، هذا الموضوع الذي يحظى حالياً باهتمام متحمس ليس بين علماء النفس فحسب ، بل بين علماء الحاسوب أيضاً .

وهذا يعني أن قاعدة إعادة الوصف تمثل مَعْلَماً في كل حوسبة تكييفية معقدة ، وهي ، في هذه الحالة ، ظاهرة نفسية أصيلة ، بالغة الإثارة للاهتمام أيضاً . إنها حالة نادرة للتداخل بين مختلف مجالات البحث ، تداخل يثبت في النهاية أنه مثمر .

وهكذا ، فإن إعادة الوصف تمثل قاعدة من نوع : نظريات لكل شيء Theories for every Thing للأنظمة الحاسوبية التكييفية . والتي يحدث ، في الوقت ذاته ، أن تكون قاعدة جيدة في الحل الإنساني للمشكلات . وقد يثبت أنها " تخوم جديدة New frontiers "، وقد يثبت في النهاية أيضاً أن التخوم الجديدة المجاورة هي الممارسة التربوية [17] .

وهكذا يبدو أن المقاربة الحاسوبية للتربية تتخذ أشكالاً ثلاثة ، كما سبقت ملاحظة ذلك.

يعيد الأول صياغة نظريات قديمة للتعلم (أو التعليم أو نحو ذلك) في شكل قابل للمعالجة الحاسوبية ، أملاً منه بأن تفضي تلك الصياغة إلى قوة إضافية .

ويحلل الثاني الصور الأصلية (البروتوكولات الغنية للمعرفـــة) ، ويطبــق أدوات النظرية الحاسوبية عليها ، بغية تمييز ما قد يجري حاسوبياً على نحــو أفضل ، ثم يحاول تصور كيف يمكن مساعدة العملية .

وهذا ، في الواقع ، ما فعله كل من نويل Newell وشو Shaw وســيمون Simon في عملهم حول " حلّال المشكلات العام " general problem solver [18]، وما هو قيد العمل حالياً في دراسات للكيفية التي يصبح فيها " مبتدئــون " "خبراء " [19] .

وهناك أخيراً المصادفة السعيدة ، حيث يبدو أن فكرة حاســوبية مركزيــة مثل "إعادة الوصف" تصبح مباشرة فكرةً مركزية في نظرية العرفان ، شــأنها شأن "ما وراء العرفان" .

على أن الثقافي يقارب التربية بأسلوب مختلف تماماً .

فالثقافية تتخذ مقولة أولى وهي أن التربية ليست جزيرة منعزلة ، ولكنــها جزء من محيط الثقافة ، وهي تسأل أولاً : ما الوظيفة التي تشغلها "التربيـــة" ضمن الثقافة ؟ وما الدور الذي تؤديه في حياة أولئــك الذيــن يعملــون فــي إطارها؟

أما سؤالها الثاني فربما كان : لماذا تأخذ التربية هـــذا الموضـــع ضمــن الثقافة ؟ وكيف يعكس هذا التموضع توزيـــع القــوة ، والمكانـــة ، والفوائــد الأخرى؟

كما أن الثقافية تتساءل أيضاً ، منذ البداية ، وبصورة لا يمكن تلافيـــها ، عن الموارد الموجودة تحت تصرف الناس ، والتي تمكنهم من التكيف ، ومـــا الجزء من الموارد الذي يتوافر من خلال "التربية"كما تُصَمَّم مؤسساتياً ؟ .

كما أنها تعنى باستمرار بالضغوط المفروضة على عملية التربية ، الضغوط الخارجية ، مثل تنظيم المدارس ، والصفوف ، واستلحاق المعلمين ؛ والداخلية ، مثل التوزيع الطبيعي أو المفروض للقدرات الفطرية ، لأن القدرات الفطرية قد تتأثر كثيراً بمدى الوصول إلى أنظمة الرموز ، كما تتأثر بتوزع المورثات (الجينات) .

إن مهمة النظرة الثقافية مزدوجة .

فهي تهتم بالثقافة ، من زاوية " العالَم الكبير Macro " بصفتها نظاماً للقيم ، والحقوق، والتبادلات ، والواجبات ، والسلطة . وهي تتفحص ، من زاوية " العالَم الصغير Micro " كيف تؤثر متطلبات نظام ثقافي في أولئك الذين عليهم أن يعملوا في إطاره . وهي تركز في هذا الاتجاه الأخير ، على الكيفية التي تبني بها الكائنات البشرية الفردية " الحقائق " والمعاني التي تجعلها تتكيف مع النظام ، بأي ثمن فردي ، وما عسى أن تكون النتائج المتوقعة !

وفي حين لا تقتضي الثقافية أية نظرة خاصة فيما يتعلق بالضغوط السيكو-بيولوجية الملازمة لذلك ، والتي تؤثر في أداء الإنسان ، ولا سيما في صنع المعاني ، إلا أنها تعد ضغوطاً كهذه من المسلمات ، وتنظر في الكيفية التي تعالجها بها الثقافة ، ونظامها التربوي المؤسسي .

وبالرغم من أن النظرة الثقافية شديدة البعد عن الحاسوبية وضغوطها ، إلا أنها لا تجد صعوبة في دمج حدوسها بها ، باستثناء واحد وهو أنها لا تستطيع أن ترفض عمليات تتصل بالصنع الإنساني للمعاني ، حتى وإن كانت لا تلبي متطلبات اختبار القابلية للحوسبة .

ويلزم عن ذلك أنها لا تستطيع رفض الذاتية Subjectivity ودورها في الثقافة ، وهي لا تفعل ذلك .

إنها ، في الحقيقة ، شديدة الاهتمام بما نسميه " ما بين الذوات intersubjectivity " أي بـ " كيف يتوصل البشر إلى أن يعرفوا عقول بعضهم بعضاً .. ؟ "

وفي كلا هذين المعنيين ، فإن الثقافية يجب أن تُعد من علوم"الذاتي The subjective" ، وتبعاً لذلك فإني سأذكرها بصفتها المقاربة الثقافية السيكولوجية ، أو " علم النفس الثقافي" بكل بساطة .

ومع أن علم النفس الثقافي يتبنى " الذاتي " في رؤيته ، وغالباً ما يذكر "بناء الواقع " فإنه لا يرفض " الواقع " بالتأكيد ، بأي معنى وجودي Ontological . وهو ما يفتأ يؤكد ، من زاوية نظرية المعرفة ، بأن الواقع "الخارجي " أو " الموضوعي " لا يمكن أن يُعرف إلا عن طريق خصائص العقل، وأنظمة الرموز التي يستند إليها [20] .

هناك نقطة أخيرة تتعلق بمكانة الانفعال والمشاعر .

يقال غالباً : إن كل " علم نفس عرفاني أو معرفي " ، وحتى في النسخة الثقافية منه ، يُهمل بل يتجاهل مكانة هذه المشاعر في حياة العقل ، ولكن ليس من الضروري أن يكون الأمر كذلك .

لماذا يجب على الاهتمام بالعرفان أن يستبعد الانفعال والمشاعر؟ [21]

إن المشاعر والانفعالات تتمثل في عمليات صنع المعاني وفي بناءاتنا للحقيقة الواقعية . والقضية ليست هنا . القضية أو المشكلة تتجلى فيما إذا كان المرء يتبنى نظرة "زاجونك Zajonc " القائلة بأن الانفعال هو رد مباشر

على العالم من غير وسيط ، مع عواقب عرفانية تالية ، أو نظـــرة " لازاروس Lazarus " التي تقول بأن الانفعال يتطلب تدخلاً عرفانياً مسبقاً . هذه القضية ما تزال قائمة ، ويجب أن تؤخذ بالحسبان [22] ، وهـــي جـــزء لا يتجـــزأ مـــن التربية، كما سنرى ، ولا سيما في التعامل مع دور المدارس في بناء " الذات".

III

دعوني الآن أقدم بعض المبادئ التي تقود المقاربة السيكو-ثقافية للتربية، وخلال عمل ذلك ، ساتجول ذهاباً وإياباً ، وأروح وأغدو بيـــن مســـائل حـــول طبيعة العقل ، وطبيعة الثقافة ، لأن نظريةً في التربية لابد أن تقع بـــالضرورة في التقاطع بينهما . وسنستمر ، بالتالي ، في البحث حول التفاعل بين قـــوى العقول الفردية والوسائل التي تساعد بها الثقافـــة تحقيـــق هـــذه العقـــول أو الحيلولة دون نموها .

وهذا سيضطرنا إلى الدخول في تقويم مستمر لمدى التناسب بين ما تعتقده ثقافة ما أساسياً من أجل أسلوب جيد ، أو مفيد ، أو جدير بالحياة من جهـــة ، وبين تلاؤم الأفراد ، وتكيفهم مع هذه المتطلبات حين تصطدم بحياتهم من جهة أخرى .

وسنكون معنيين بشكل خاص بالموارد التي توفرها الثقافـــة لجعـــل هـــذا الانسجام ممكناً .

هذه هي مجمل القضايا التي تتصل مباشرة بالكيفية التي تدير بها ثقافة ما، أو جماعة ما ، نظامها التربوي ، لأن التربية هي تجسيد رئيسي لأسلوب ثقافة ما في الحياة ، وليست مجرد إعداد لهذا الأسلوب [23] .

هذه ، إذن ، المبادئ وبعض مقتضياتها فيما يخص التربية .

1ـ مبدأ المنظور The Perspectival Tenet :

ولنبدأ الحديث فيما يخص صنع المعاني . إن معنى أية واقعة أو افتراض أو صدام نسبي ، يتوقف على المنظور أو الإطار المرجعي الذي يفسر بالاستناد إليه . فالمعاهدة التي أجازت بناء قناة باناما ، على سبيل المثال ، تعد خطوة هائلة في تاريخ المواصلات بين المحيطات ، كما أنها نقطة تحول في جهود الإنسان لتشكيل الطبيعة بما يناسب مصالحه مهما كان الثمن .

إن الفهم الجيد لما " يعني " شيء ما يتطلب بعض الوعي بالمعاني البديلة التي يمكن ربطها بالقضية التي هي موضع البحث ، سواءٌ أقبلها المرء أم لم يقبلها .

إن فهم شيء ما بطريق معين لا يمنع من فهمه بطرق أخرى . إن الفهم بأي طريق معين واحد هو " صحيح " أو خاطئ " وذلك من المنظور الخاص الذي سار فيه البحث فحسب [24] . ومع أن " صحة " تفسيرات معينة تتوقف على منظور ما ، فإنها تعكس أيضاً قواعد للوضوح ، والتماسك ، والاتساق . ليس كل شيء مقبولاً . فهناك معايير ضمنية للصحة ، وإمكانية وجود البدائل في التفسير لا يعني أن جميع هذه التفسيرات البديلة صحيحة أو مقبولة على قدم المساواة مع ما عداها . كما أن رؤية صنع المعاني من منظور ما لا ينفي " الحس العام " أو " المنطق " . والشيء الذي يقع بعد قرن على حدوث واقعة

لا يمكن عده " سبباً " أو " شرطاً " لتلك الواقعة . وسأعود إلى قضية الحس العام ، والمنطق ، والمعقولية في عرضي للمبدأ الأخير .

إن تفسيرات المعنى لا تعكس التواريخ الشخصية للأفراد فحسب ، بل طرق الثقافة المعترف بها لبناء الحقيقة الواقعية أيضاً . لا شيء يستطيع أن يُفلت من الثقافة ، وأن يكون متحرراً منها . ولا بد أن نعترف في الوقت نفسه أن الأفراد ليسوا مجرد مرايا لثقافتهم . إن التفاعل بين الطرفين هو الذي يعطي في الوقت ذاته الشكل العام للفكر الفردي، ويفرض نوعاً من الغنى غير المتوقع على أسلوب الحياة ، والفكر ، والمشاعر في أية ثقافة.

هناك ، في الواقع ، روايات متداولة عن كل ذلك .

" الفرنسيون واقعيون " على سبيل المثال ..

وبعض تلك الروايات مسجلة حتى في القوانين ، أو في ممارسات القرابة المقبولة على نطاق واسع . وهي بالطبع متجسدة (بغموض في الغالب ، وحتى بشكل يحتمل النقاش والجدل) ، في أدب الثقافة ، ونظرياتها الشائعة .

الحياة في الثقافة ، إذن ، ليست سوى تفاعل بين تصورات العالم التي يشكلها شعب ما، تحت حكم مؤسساته ، وبين النسخ التي تنتجها حياة أفراده عن هذه التصورات . وهي نادراً ما تكون متطابقة مثل كتاب الطهي أو الوصفات أو الصيغ الجاهزة ، لأن من المعروف في كل ثقافة أنها لا بد أن تحتوي على مصالح فئوية أو مؤسسية . ومع ذلك فإن أي تفسيرات خاصة للعالم يتبناها الأفراد تظل دائماً معرضة للتقويم والأحكام استناداً إلى المعتقدات المعترف بها في الثقافة بصورة عامة .

وهذه الأحكام العامة ، بالرغم من أنها تستند في الغالب إلى معايير عقلانية ، أو مسلم بها ، فهي غالباً ما تكون موجهة بالتزامات ، وأذواق ، ومصالح ، وتعبيرات عن التقيد بقيم الجماعة المتصلة بالحياة الجيدة ، والحشمة ، والشرعية أو السلطة .

ينتج عن كل ما سبق أن أحكام الثقافة بشأن التفسيرات الخاصة لأفرادها نادراً ما تكون أحادية الصوت . وفي سبيل مواجهة هذه التعددية في الأصوات الموجودة دوماً ، يتطلب كل مجتمع نوعاً من " مبدأ التسامح " ، وهي عبارة استخدمها دافيد ريشاردز **David Richards** لوصف الأسلوب الذي تواجه به الأنظمة الدستورية المصالح المتنافسة ومطالبها في التفسير [25] .

ومن المفترض أن المشروع التربوي " الرسمي " ينمي العقائد ، والمهارات والمشاعر ، بغية نقل طرق الثقافة التي ترعاه في تفسير العالمين الطبيعي والاجتماعي وشرحهما ، وهو يؤدي – كما سنرى لاحقاً – دوراً رئيسياً في مساعدة الصغار على بناء مفهوم للذات وصيانته . وخلال أدائه هذه الوظيفة ، يجازف بشكل لا يمكن تفاديه بخطر " رعايته " لتصور ما عن العالم ، مهما كانت هذه الرعاية ضمنية . أو أنه يجازف بخطر انتهاك بعض المصالح بفحصه المفتوح لنظرات يمكن أن تكون متبناة بوصفها النظرات القانونية ، المقدسة للثقافة .

هذا هو ثمن تربية الصغار في المجتمعات التي تكون تفسيراتها القانونية للعالم متعددة الأصوات ، أو غامضة .

ولكن أي مشروع تربوي لا يجازف بالوقوع في الأخطار المتضمنة فيه يصبح راكداً ، وربما أصبح مؤدياً إلى الاغتراب في نهاية المطاف .

يستنتج من ذلك ، إذن ، أن التربية المجدية هي دوماً في خطر ، إما من الثقافة بصورة عامة ، أو من مكوناتها التي تنذر نفسها للمحافظة على الثبات أكثر مما تفعل لتشجيع المرونة .

والنتيجة الطبيعية لذلك أنه ، حين تضيق التربية أفقها في التساؤل التفسيري ، فإنها تُضعف قدرة الثقافة على التكيف مع التغير .

وفي عالمنا المعاصر : التغير هو القاعدة .

وبكلمة واحدة نقول : إن مبدأ المنظور يلقي الضوء على جانب صنع المعاني في الفكر الإنساني ، وهو في الوقت نفسه يعترف بالأخطار المتضمنة في الخلاف الذي قد ينتج عن تشجيع هذا الجانب العميق في الحياة العقلية .

إن هذا المظهر المزدوج للتربية هو الذي يجعل منها مسعىً خطراً ، أو مسعىً أقرب إلى الرتابة الكئيبة .

2ـ مبدأ القيود the constraints tenet :

إن أشكال صنع المعاني المتاحة للكائنات البشرية في أية ثقافة مقيدةٌ بطريقين رئيسين :

الأول : ملازم لطبيعة النشاط العقلي الإنساني نفسه ، ومتضمن فيه : إن تطورنا كنوع قد خصنا ببعض الطرق المتميزة في العرفان ، والتفكير ، والشعور ، والإدراك .

إننا لا نستطيع ، حتى لو بذلنا أقصى ما نستطيع تخيله من جهود ، ان نبني مفهوماً للذات لا يعزو نوعاً من التأثير السببي لأوضاع عقلية سابقة في الأوضاع اللاحقة .

إننا لا نستطيع قبول تصور لحيواتنا العقلية يُنكر أن ما فكرنا به قبلاً يؤثـر فيما نفكر فيه حالياً .

ومع ذلك ، فإننا مجبرون على اختيار أنفسنا بصفتنا غير متغيرين خـــلال الظروف ، ومستمرين عبر الزمن .

وفضلاً عن ذلك كله ، فإننا إذا اردنا أن نلتقط موضوعاً ســيعنينا ويــهمنا فيما بعد ، فإننا سنحتاج إلى أن ننظر لأنفسنا بصفتنا " فـــاعلين " مدفوعيــن بمقاصد ذاتية ، أو أنانية ، كما ننظر إلى الآخرين بالأسلوب نفسه .

ورداً على أولئك الذين ينكرون هذا التصور للذاتية ، استناداً إلى أســس علمية أو فلسفية ، نجيب ببساطة : " ولكن هذه هي الحال ، ألا ترون ذلك ؟ "

نقول ذلك كله بالرغم من أنه كان هناك ، على الدوام ، فلاســفة بلغــاء ، ومن بعدهم علماء نفس في عصور أحدث عهداً ، رفضوا هذه الفكرة ، هــذه النظرة السيكولوجية الشائعة، واتهموها بأنها مؤذية .

بل إننا ، في الحقيقة ، نعمد إلى تأسيس هــذه المعتقــدات التــي تدعــى بالمعتقدات الشائعة . فنظامنا القانوني يتقبلــها بصفتــها مســلمات ، ويبنــي مجموعة من القوانين بالاســتناد إلــى مفــاهيم مثــل " القبــول الإرادي " و "المسؤولية " وغيرها .

ليس من المهم ما إذا كانت " الذاتية " يمكن إثباتها علمياً ، أم كانت مجـود " تخيل " من صنع " السيكولوجيا الشائعة " . إننا نقبلــها ببســاطة بصفتــها "طبيعة الطبيعة الإنسانية " وليس من المهم أيضاً ما يقوله النقاد [26] .

إن " الحس العام " يؤكد أنها كذلك ، ومن المؤكد أننا ننحني بعض الشيء للنقاد ، ونحترم رأيهم . والقانون نفسه ، بشكل خاص ، يلتقي مع نقاده بإعلان " استثناءات مبدئية"[27].

إن قيوداً ضمنية كهذه ، فيما يتعلق بقدراتنا على التفسير ، لا تقتصر إطلاقاً على المفاهيم الشخصية مثل " الذاتية " بل إنها تحد من طرقنا في تصور قضايا يفترض فيها أن تكون غير شخصية ، نعني " موضوعية " مثل الزمن ، والمكان ، والسببية . إننا نرى "الزمن" وكأنه يتصف باتصال متسق ، كأنه يجري بصورة متعادلة ، سواء في ذلك حين يقاس بالساعات ، أو بمنازل القمر ، أو بتغيرات المناخ ، أو بأي شكل آخر من الأشكال ذات التردداد والتكرار المتسق ، إن مفاهيم الانقطاع أو الجزيئات Quanta للزمن تؤذي الحس العام ، إلى حد أننا أصبحنا نعتقد أن الزمن المتصل هو حالة الطبيعة التي نختبرها مباشرةً ، بالرغم من أن إيمانويل كانت E. Kant أحد الفلاسفة الذين يحظون بأكبر قدر من التقدير والاحترام في التقليد الغربي ، أكد تأكيداً قوياً أن الزمان والمكان هما مقولتان من مقولات العقل ، أكثر منهما وقائع طبيعية .

وحين نواجه بالواقع الذي يُدلي به الانثروبولوجيون ، والذي يقول : إن هناك تنوعات أنثروبولوجية محلية في مفاهيم الزمان والمكان ، وإن لهذه التنوعات مقتضيات عملية في حياة الثقافة وفكرها [28]، فإننا نميل إلى أن نتبناها بشيء من الرضا والقبول ، ولو نعتناها بالغريبة والدخيلة في الوقت ذاته .

ويبدو أن هناك سمةً إنسانية عالمية تتمثل في أننا نصنف بعض أشكال الخبرة المفسرة بصفتها وقائع موضوعية متطرفة أكثر منها " أشياء في الفكر".

وهناك اعتقاد واسع الانتشار ، بين العلماء وبين عامة الناس في آن معاً، بأن الذين نعينهم في منزلة موضوعية من هذا القبيل يعكسون استعدادات معينة طبيعية أو فطرية للتفكير في العالم وتفسيره بأسلوب متميز .

هذه العموميات ينظر إليها بصورة عامة على أنها تشكل " الوحدة السيكولوجية للجنس البشري " ويمكن عدها حدوداً لقدرة الإنسان على صنع المعاني . وهي تستدعي اهتمامنا لأنها تضيق من مدى " مبدأ المنظور " الذي ناقشناه في الفقرة السابقة .

إنني اتصورها قيوداً على صنع الإنسان للمعاني ، ولهذا السبب أعطيت هذا القسم عنوان " مبدأ القيود " . وهذه القيود يُنظر إليها عادةً على أنها موروث من تطورنا عامة ، جزء من " مواهبنا الفطرية " .

ولكن ، في حين نعترف أن هذه القيود قد تعكس تطور العقل الإنساني فإنها لا يجوز بحال من الأحوال أن تؤخذ على أنها مواهب فطرية ثابتة . إنها قد تكون مشتركة في النوع كله ، ولكنها تعكس أيضاً كيف نتصور العالم من خلال اللغة ، ونظريات العامة . إنها ليست ثابتة . فقد استطاع اوقليدس ، في الواقع ، أن يغير أسلوبنا في فهم المكان ، وحتى في النظر إليه . وفي الوقت المناسب ، سيأتي انيشتاين من دون شك ، ويفعل الشيء نفسه .

في الحقيقة ، إن استعدادتنا نفسها ، تلك التي ننظر إليها ، ونأخذها على أنها " فطرية " تتطلب غالباً إعادة التشكيل بعرضها على نظام مدوّن مشترك مثل اللغة .

وبالرغم من موهبتنا الفطرية المفترضة ، يبدو أن لدينا ما سماه فايكوتسكي Vygotsky منطقة للنمو الأقرب [29]، نعني قدرة على تعرف أساليب تتجاوز تلك المواهب . فالصبي – العبد الشهير في " مينون " أفلاطون كان قادراً على حدوس رياضية معينة ، (على الأقل في الرد على الأسئلة التي طرحها عليه المعلم سقراط) ، ولكن هل كانت حدوسه تلك ممكنة لولا أسئلة سقراط ؟ .

إن المقتضيات التربوية لما ذكرناه حتى الآن هائلة ودقيقة في آن معاً . وإذا كان للتربية أن تجعل الكائنات البشرية قادرة على تجاوز " استعداداتها " الفطرية ، فإن عليها أن تنقل إلى هذه الكائنات " صندوق العدة " أو الأدوات التي أوجدتها الثقافة وطورتها لفعل ذلك. فمن المعروف أن أي خريج رياضيات في أية جامعة حديثة محترمة يستطيع أداء عمليات رياضية أكثر ، لنقل ، من "ليبنتز " الذي اخترع الحساب . وإننا نقف على اكتاف العمالقة الذين سبقونا . ومن الواضح أن الجميع لا يستفيدون من التعليم ، ومن صندوق أدوات الثقافة، بصورة متساوية ، ولكن لا يمكن أن يُستَخلص من ذلك أن علينا أن نقصر تعليمنا على أولئك الذين يملكون أفضل المواهب للإفادة من هذا التعليم .

إن التركيز على تعليم النخبة يظل قراراً سياسياً أو اقتصادياً ، لا يجب أن يُسمح له مطلقاً بأن يتخذ مكانة مبدأ تنموي تطوري . وسنركز حالياً على القرارات التي تُتخذ بتنمية "اللاكفاءات" وتدريبها .

لقد ذكرت قيدين على النشاط العقلي البشري في مطلع هذا المناقشة .

ويتضمن الثاني تلك القيود التي تفرضها الأنظمة الرمزية – المتاحة للعقول البشرية بصورة عامة – ، قيود تفرضها طبيعة اللغة نفسها ، ولكنها – على الأخص – قيود مفروضة من اللغات المختلفة ، وأنظمة التدوين المتاحة للثقافات المختلفة .

ويطلق على القيود الأخيرة فرضية وورف سابير [30] The whorf Sapir hypothesis ، التي تقول بأن الفكر يتشكل باللغة التي يُصاغ ، أو يُعبر عنه بها .

أما فيما يخص " حدود اللغة " فلا يمكن قول أي شيء بصورة مؤكدة ، أو بقدر كبير من الوضوح . ولم يتضح مطلقاً ما إذا كانت قدرتنا على التعامل مع بعض المفاهيم تتوقف على طبيعة عقولنا ، أو على النظم الرمزية التي يستند إليها الإنسان في أدائه لعملياته العقلية . هل تكمن الضرورة في عقلنا ، أم في اللغة ، بأن الشيء لا يمكن أن يكون آ , –آ معاً ؟ أم أن ذلك كائن " في العالم"، باستثناء الجزء من العالم الذي تغطيه نظرية الكم ؟ هل يوجد في بنية اللغة الطبيعية أن العالم ينقسم إلى فاعل ومحمول ، (مبتدأ وخبر) ، أم أن ذلك ليس إلا انعكاساً للكيفية التي يعمل بها الذهن البشري بالفعل ؟ .

لقد ذهب بعضهم إلى المدى الغريب ، الموغل في الخيال ، المتمثل في تشبيه اللغة بغريزة [31]. ولكن هذا الإدعاء المشكوك فيه يتعلق بالتركيب الصوري للغة ، وهو إدعاء تكذبه ، بصورة أساسية ، غزارة الأشكال التعبيرية التي تسم اللغة وتميزها حين نستخدمها.

إن مهنة كل من راوي القصة ، والخطيب ، وناشر الإشاعات ، والشاعر، والروائي، مختلفة ، متباينة ، ولا تبدو مقيدة بذلك الواقع ، بالرغم من أنـــها تقع جميعاً في شبكة التركيب اللغوي . إن اللغويين الأدباء ما يفتأون يذكروننـا أن الروائيين يفاجئوننا دوماً باختراع أجناس جديدة ، مـــع اســتمرارهم فـــي استخدام اللغة " القديمة " [32] .

أما فرضية وورف سابير فإن قوتها ومداها ما يزالان أيضاً غير مفهومين بوضوح [33]. وكل ما هو معروف بالتأكيد ، هو أن الشعور أو " الوعي اللغوي" – على ما يبدو – يقلل القيود التي يفرضها أي نظام رمـــزي [34] . والضحايـا الحقيقيون لحدود اللغة ، أو الفرضية "الوورفية" هم أولئك الأقل وعياً باللغـــة التي يتكلمونها .

وكما لاحظ أكبر لغـــوي فـــي عصرنـــا ، رومـــان جاكوبســن Roman Jakobson [35]، منذ أمد بعيد ، أن " موهبة ما وراء اللغة " أو القـــدرة علـــى "الحوم حول " لغتنا ، لفحصها وتجاوز حدودها ، هي في متناول أي إنســـان ، وليس هناك من سبب قوي للاعتقاد بأن أي إنسان ، حتى المعوق في الكـلام ، لا يمكن مساعدته ليستكشف بشكل أعمق طبيعة لغته واستخداماتها.

إن انتشار التعليم ، في الحقيقة ، ربما كان قد زاد في الوعـــي اللغـــوي ، عن طريق تفسير ما يقال ، وتحليله ، وجعله أكثر ديمومة ، كما أشار ديفيـــد أولسن حديثاً [36] .

إن المقتضيات التربوية لذلك شديدة الوضوح . ما دامت حدود اسـتعداداتنا العقلية الضمنية قابلة للتجاوز بالاعتماد على نظم رمزية أكثر قوة فإن إحـــدى

وظائف التربية تتمثل في تجهيز الكائنات البشرية بالنظم الرمزية المطلوبة لعمل ذلك .

وحين نوسع الحدود المفروضة على اللغة التي نستخدمها بزيادة وعينا اللغوي ، فإن الوظيفة الثانية للتربية ستكون تنمية ذلك الوعي . وقد لا ننجح في تجاوز كل الحدود المفروضة في كلتا الحالتين ، ولكننا نستطيع بالتأكيد أن نقبل الغرض الأكثر تواضعاً ، والمتمثل في تحسين قدرة الإنسان على تفسير المعاني ، وبناء الوقائع الحقيقية .

والخلاصة إذن هي أن " التفكير في التفكير " يجب أن يكون العنصر الرئيس في أية ممارسة تربوية مقوية .

3- مبدأ البنائية The Constructivism tenet :

هذا المبدأ كان متضمناً في كل ما ذكر سابقاً . ولكنه جدير بالإبراز . إن الحقيقة الواقعية التي ننسبها إلى " العوالم " التي نعيش فيها هي حقيقة مفسَّرة، باستخدام تعبير نلسون غودمان Nelson goodman [37]. إن الحقيقة الواقعية تصنع ولا تكتشف ، وإن صنع الحقيقة الواقعية هو نتاج صنع المعاني الذي تشكله التقاليد ، وأدوات الثقافة في أساليب التفكير . وبهذا المعنى يجب أن ينظر إلى التربية على أنها تساعد صغار البشر على تعلم استخدام أدوات صنع المعاني ، وبناء الحقيقة الواقعية ، ليتلاءموا بشكل أفضل مع العالم الذي يجدون أنفسهم فيه ، ولكي تساعدهم في عملية تغييره بحسب ما هو مطلوب . وبهذا المعنى ، يمكن تصورها على أنها مماثلة لمساعدة الناس على أن يصبحوا مهندسين ومعماريين من طراز أفضل .

4ـ مبدأ التفاعل Interactional tenet :

إن نقل المعرفة والمهارة ، مثله مثل أي تبادل بشري ، يتضمن تفاعل جماعة فرعية . إنه يتضمن على الأقل " معلماً " ومتعلماً " ، إن لم يكن معلماً باللحم والدم ، فمعلم بديل مثل كتاب ، أو فيلم ، أو عرض تمثيلي ، أو حاسوب قادر على رد الفعل .

فمن خلال التفاعل مع آخرين ، يكتشف الأطفال ، بصورة رئيسة ، ماذا تعني الثقافة ؟ وكيف تتصور العالم ؟ .

إن الكائنات البشرية ، خلافاً لكل الأجناس الأخرى ، يعلم بعضها بعضاً بصورة مقصودة، في سياقات خارج تلك التي تستخدم فيها المعرفة بطرقها وأساليبها المألوفة . وليس هناك ، في أي مكان آخر ، في مملكة الحيوان تعليم من هذا القبيل – ما عدا بعض الفتات والأشياء البسيطة المبعثرة لدى القردة العليا [38] .

إن العديد من الثقافات البدائية لا تمارس ، بالتأكيد ، شكلاً من التعليم مقصوداً ، أو خارجاً عن السياق المألوف ، كما نفعل نحن . على أن " السرد " و " العرض أو التبيان " يظلان عامين بين البشر كالكلام نفسه .

من المألوف القول : إن هذا التخصص يستند إلى موهبة اللغة ويقوم عليها . ولكنه يستند أيضاً – وربما كان ذلك أكثر دقة هنا – إلى موهبتنا الشديدة التطور في " ما بين الذوات " وهي قدرة الإنسان على فهم عقول الآخرين ، سواء أكان ذلك من خلال اللغة ، أم من خلال الحركات والوسائل الأخرى [39] .

ليست الكلمات فقط هي التي تجعل ذلك ممكناً ، ولكن قدرتنا على التقـاط دور السياقات التي تقع فيها الكلمات ، والأفعال ، والحركات . إننا النوع " مـا بين الذاتي " بامتياز ، وهذا ما يسمح لنا " بالتفاوض " بشأن المعاني ، حيـن تضل الكلمات طريقها . لا بد أن نتدخل ، وتدخلنا هو الذي يجلو العديـد مـن الغوامض ، ويضع الأمور في نصابها .

إن ثقافتنا التربوية الغربية لا تعطي إلا القليل مـن الأهميـة " لمـا بيـن الذوات" في نقل الثقافة . وهي ، في الحقيقة ، تتشبث بشكل ظاهري بقدر مـن الكشف والإبانة يبدو وكأنه يتجاهلها .

وهكذا فإن التعليم يُصب في قالب يعرض فيه معلم واحد يُفترض فيـه أن يكون بالغ القدرة ، على متعلمين جاهلين ، شيئاً يُفترض فيهم أنهم لا يعرفـون شيئاً عنه .

وحتى حين نخفف من غُلواء هذا النموذج باستخدام " فترات للاسئلة " وما أشبه ذلك ، فإننا نستمر في أخلاصنا لمبادئه غير المعلنة .

وأنا أومن أن إحدى أهم الهبات التي يقدمها علم نفس ثقافي للتربية تتمثل في إعادة صياغة هذا المفهوم الشديد الفقر ، لأن جزءاً صغيراً جداً من التربية فقط يتم بهذا الطريق الوحيد الاتجاه ، وهو – على الأرجح – أحـد الأجـزاء الأقل نجاحاً .

وهكذا ، فلنعد إلى السؤال البريء ، ولكنه الأساسي :

ما أفضل تصور لجماعة فرعية تختص بتحسين التعلم بين أفرادها ؟ هناك إجابة واضحة تتمثل في انها مكان ، تكون إحدى مميزاته ، ان يسـاعد فيـه المتعلمون ، بعضهم بعضاً على التعلم ، كل بحسب قدراته .

وهذا لا يستبعد ، بالطبع ، وجود شخص ما يؤدي دور المعلم . يقتضي ، ببساطة، ألا يحتكر المعلم الدور ، وأن يظل المجال مفتوحاً للمتعلمين كي "يدعم" بعضهم بعضاً .

وعكس هذه الفرضية هو نموذج " النقل " الذي وصفناه سابقاً ، والذي يبالغ فيه أحياناً بالتركيز على نقل " موضوع معين " . ولكننا في معظم المواضيع التي نريد للمتعلمين التمكن منها ، نريد لهم أيضاً أن يكتسبوا محاكمة جيدة ، وأن يصبحوا معتمدين على أنفسهم، وأن يعمل بعضهم مع بعض جيداً . وكفاءات كهذه لا تزدهر في ظل نظام وحيد الاتجاه " للنقل " . إن مجرد تأسيس " التمدرس " في الحقيقة يمكن أن يفسح المجال لتكوين جماعة فرعية من المتعلمين يركل بعضهم بعضاً .

ولنركز انتباهنا ولو للحظة ، على جماعة أكثر " تبادلية" . فهي بشكلها النموذجي تكون أساليب في العمل أو العرفان ، توفر الفرص للتنافس ، تقدم تعليقات مستمرة ، تزود الجدد بـ"الدعم" الذي يحتاجون إليه ، بل حتى أنها توفر سياقاً جيداً للتعليم المنظم . ويمكننا القول بأنها تجعل من الممكن ذلك النوع من تقسيم العمل الذي يصادفه المرء في العمل الجماعي الناجح ، فنرى البعض يعمل مؤقتاً بصفة "ذاكرات" للآخرين ، والبعض بصفة موثقين "حافظين للسجلات" بشأن تقديم العمل ، أو مشجعين ، أو محذرين . المهم أن يساعد أعضاء الفريق بعضهم بعضاً ، ليتوصلوا إلى طريقة العمل المنشودة ، وينجزوا المهمة .

هناك اقتراح من المقترحات الأكثر راديكالية ، انبثق عن المقاربة الثقافية – السيكولوجية للتربية ، وهو يتمثل في إعادة تشكيل الصف على هيئة جماعة

من المتعلمين التبادليين ، يقوم المعلم فيــــها بتنظيــم العمليـــات مثــل قــائد الاوركسترا . لاحظ أن جماعات صغيرة كهذه لا تقلل من دور المعلم ، أو مـــن "سلطته " خلافاً لما يرى النقاد التقليديون . إن المعلم هنـــا يتحمـــل بـــالأحرى وظيفة إضافية تتمثل في تشجيع الآخرين على المشاركة فيها . وكما اختفـــى الراوية " الكلي العلم " من الرواية الحديثة فإن المعلم " الكلي العلم " ســيختفي أيضاً من صفوف المستقبل .

من الواضح أنه ليس هناك من صيغة وحيدة تنبثق عن المقاربة الثقافيـــة - السيكولوجية بشأن التربية التبادلية ، ما بين الذوات . وذلك لسبب بســيط ، وهو أن الممارسات المتبناة ستتنوع بحسب الموضوع . إن الشعر والرياضيات سيحتاجان من دون شك إلى مقاربات مختلفة . والمبدأ الوحيد الذي توصي بــه هو أن يكون التعلم (أياً كان موضوعه) ، فيما يخـــص الكائنـــات الإنســـانية ، عملية تبادلية ، يتعلم فيها الناس بعضهم من بعض ، وليس عن طريق العرض والقول فقط . ومن طبيعة الثقافات الإنسانية ، بالتأكيد ، تشكيل جماعات كـــهذه من المتعلمين التبادليين ، .

وبالرغم من أننا النوع الوحيد الذي " يتعلم بصورة مقصودة " ، " وخـــارج نطاق الاستعمال" فإن ذلك لا يعني أن نحول تلك الخطوة التطورية إلى صنم .

5ـ مبدأ التجسيد الخارجي The externalisation Tenet :

هناك فكرة أطلقها عالم نفس ثقافي ، هـــو أجنـــاس ميرســـون Ignace Meyerson [40] ، ما تزال الآن ، وبعد ربع قرن من وفاته ، تبدو واضحـــة ، وغنية بالمقتضيات التربوية .

هذه النظرة قالت باختصار : إن الوظيفة الأولى لكل النشاط الثقافي الجماعي هي إنتاج "أعمال" Oeuvres كما أسماها ، تنجز لنفسها وجوداً مستقلاً . وبالمعنى الواسع الكبير : تشتمل هذه الأعمال على علوم الثقافة وفنونها ، وبُناها المؤسسية ، مثل قوانينها وأسواقها، حتى "تاريخها" الذي يُنظر إليه على أنه النسخة القانونية للماضي .

على أن هناك أعمالاً صغيرة أيضاً : وهي تلك الأعمال التي تنتجها التجمعات الصغيرة ، والتي تعطي اعتزازاً ، وهوية ، وإحساساً بالاستمرار لأولئك الذين يشاركون في صنعها ولو بصورة جانبية عابرة .

وهؤلاء الأخيرون يمكن أن يكونوا "مشجعين" ، كقول بعضهم ، على سبيل المثال : إن فريق مدرستنا لكرة القدم ربح بطولة المنطقة منذ ست سنوات ، أو مدرستنا العليا للعلوم الشهيرة بمدرسة برونكس Bronx High School of Science خرجت ثلاثة من حملة جائزة نوبل .

هناك أعمال غالباً ما تكون محلية وبسيطة ، ولكنها ، مع ذلك ، تعطي الاعتزاز بالهوية نفسه ، كتلك الملاحظة الواردة على لسان تلميذ في العاشرة من عمره : " أنظر إلى هذا الشيء الذي نعمل فيه ، إذا أردت أن ترى كيف نعالج انسكابات الزيت " [41].

إن فائدة التجسيد الخارجي لانتاجات مشتركة كهذه فيما سميناه " الأعمال Oeuvres " قد اهملت لمدة طويلة . ومن الواضح أن أولى هذه الفوائد تتمثل في أن الأعمال الجماعية تحدث تضامناً بين أعضاء الفريق وتدعمه . إنها تساعد على تكوين جماعة . وجماعات المتعلمين التبادليين لا تشذ عن القاعدة. ولكن ما لا يقل أهمية هو أنها تنمي إحساساً بتوزيع العمل الذي يؤدي

إلى تحقيق نتاج ما ، كأن يقال " تود " هو اختصاصينا الحقيقي في الحاسوب ، و"جيف" رائع في عمل الرسوم و "أليس" و "ديفيد" هما عبقريان في المفردات ، و"مادلينا" ماهرة جداً في شرح الأشياء التي تحير بعضنا . هناك فريق ، سنتحدث عنه في مناقشات تالية ، توصل حتى إلى تصميم أسلوب لإلقاء الضوء على " أعمال الفريق " هذه ، عن طريق تخصيص حصة أسبوعية لسماع تقرير عن أداء الصف خلال الأسبوع ومناقشته.

والتقرير الذي يقدمه "مراقب الصف" ، (وهو في العادة أحد المعلمين المساعدين) ، يلقي الضوء على التقدم العام أكثر منه على التقدم الفردي ، إنه يُحدث "ما وراء العرفان " لعمل الصف ، وهذا ما يقود إلى مناقشات حية .

إن الأعمال التي أنجزت ، والأعمال السائرة في طريق الإنجاز ، تخلق أساليب تفكير مشتركة ، وقابلة للتفاوض والحوار في الفريق . فالمؤرخون الفرنسيون من مدرسة الحوليات Annales ، الذين تأثروا أشد التأثير بأفكار مايرسون يذكرون أشكال التفكير المشتركة والتفاوضية هذه تحت اسم "عقليات Mentalities " [42]، إنها أساليب في التفكير تميز الفئات المختلفة ، التي تعيش في فترات مختلفة ، وفي ظل ظروف متنوعة . ومقاربة الصف في " مناقشاته الأسبوعية " ، تنتج عقلية من هذا القبيل .

أستطيع أن أرى فائدة أخرى لتجسيد النشاط العقلي في عمل محسوس ، فائدة دأبنا نحن علماء النفس على تجاهلها .

إن التجسيد الخارجي ينتج " سجلاً " لجهودنا العقلية ، " سجلاً " يقع "خارجنا " أكثر مما يقع " في الذاكرة " بصورة غائمة . إن ذلك أشبه ما يكون بإنتاج نسخةٍ أولية "مسودة" ، تخطيطٍ خام (غير مصقول) ، نموذجٍ بالحجم

الطبيعي أو الحقيقي . إنه يسترعي انتباهنا ، بل يسيطر عليه أحياناً ، كشيء يحتاج إلى إضافة مقطع انتقالي ، على سبيل المثال ، أو إلى تخفيف المنظور الأمامي هناك ، أو إلى " مقدمة " أفضل .. ألخ . إنه يريحنا ويخفف عنا إلى حد ما ، المهمة الشاقة دوماً في التفكير حول أفكارنا نفسها ، وفي الوقت الذي نحقق فيه الغاية ذاتها . " إنه " يجسد أفكارنا ومقاصدنا بشكل يتيح مجالاً أوسع للجهود التأملية .

إن عملية الفكر ونتاجها يصبحان متداخلين ، متشابكين أشبه ما يكون بمخططات ورسوم بيكاسو العديدة في إعادة لوحة Las Mininas للرسام فيلاسكيز Velasquez [43].

هناك مثل لاتيني مفاده " إن المعرفة تشق طريقها إلى العادات " ، ومن الممكن أن تعاد ترجمته على النحو التالي : " إن التفكير يشق طريقه إلى نتاجه " .

لقد لاحظ إيغناس مايرسون أن كل الثقافات الحية توفر وسائل وأدوات للمحافظة على "أعمالها" ونقلها . فالقوانين تسجل ، وتصنف في إجراءات المحاكم ، ومدارس القانون تدرب الناس على أساليب " المهنة " ، بحيث تتوافر هيئة قانونية (من القضاة والمحامين) للمستقبل .

وهذه النسخ الصلبة للتجسيد الخارجي تدعم أيضاً بتجسيدات شبه أسطورية، من قبيل أن اللورد ما نسفيلد Mansfield القوي أدخل تشكك مونتين Montaigne ومونتسكيو Montesquieu في صلب القانون الإنكليزي، والقاضي الأول هولمز Holmes الذي لا يقل عنه قوةً حقن القانون الأمريكي " بواقعية " داروينية جديدة . ويمكن أن نعد من هذا القبيل حتى

شخصية رامبول Rumpole الروائية التي وضعها جون مورتيمر John Mortimer تلك الشخصية التي تكافح بحسها العام ضد القانونيين المتحذلقين .

والذي انبثق أخيراً من هذا كله لا يعدو أن يكون مزيجاً دقيقاً من الإجراءات القاسية وشرحها الإنساني العامي .

من الواضح أن الصف المدرسي ليس نداً للقانون في صنع التقاليد . ومع ذلك فقد يكون للصف تأثير بعيد المدى فينا . إننا نحمل معنا عادات للتفكير والتذوق شجعها في يوم من الأيام معلم معين ، في صف شبه منسي . وأنا أستطيع أن أتذكر معلمة جعلتنا نستمتع كصف في تفسيرات " أقل وضوحاً " للأحداث التاريخية . لقد أنستنا ارتباكنا بشأن تقديم أفكارنا " الأكثر تطرفاً " ، وساعدتنا في اختراع تقليد نتبعه [44]. إني ما أزال استمتع بذلك . تُرى هل يمكن تصميم المدارس والصفوف بحيث تشجع اختراع تقليد كهذا ؟ إن الدانمرك تجرب إبقاء فريق الأطفال نفسه ، والمعلمين أنفسهم معاً ، خلال الصفوف الابتدائية كلها . إنها فكرة تعود إلى شتينر Steiner . هل يستطيع هذا " الاسلوب " أن يتحول إلى " أعمال " تكون لها حياتها الخاصة ؟ .. إن الحراك الاجتماعي المعاصر هو ، بالطبع ، عدو كل الطموحات التي من هذا القبيل .

على أن إيجاد ثقافة والمحافظة عليها في أعمال مشتركة يمثل قضية جديرة بالتأمل . ونحن لا نعدم أمثلة جيدة لذلك في زمننا . فقد جمعت سارة لايت فوت Sarah light foot وثائق حول الكيفية التي تكوّن بها بعض المدارس الثانوية العامة إحساساً بمعناها القابل للبقاء [45]. ويبدو أن ما يكل كول Michael Cole في " شبكته الحاسوبية " يقدم نتاجاً ممتعاً لفرق منفصلة

من الأطفال أوجدت عالماً أوسع وأكثر بقاءً وتجسيداً من خلال اتصال بعضهم ببعض عن طريق البريد الإلكتروني [46].

والخلاصة أن التجسيد الخارجي ينقذ النشاط العرفاني من الباطنية ، ويجعله أكثر عمومية ، وقابلية للتفاوض ، و" التضامن " . كما يجعله في الوقت نفسه متاحاً بشكل أكبر للتأمل اللاحق ، وما وراء العرفان .

إن أطول مسافة في تاريخ التجسيد الخارجي كانت ، على الأرجح في مجال الأدب والفن، وذلك بوضع الفكر والذاكرة (في الخارج) ، نعني على الرقم الطينية والورق منذ أقدم العصور .

وربما مثلت الحواسيب والبريد الإلكتروني في عصرنا هذا خطوة إلى الأمام . وتظل هناك طرق عديدة ، من دون شك ، لتجسيد الفكر الجماعي المشترك في " أعمال " . ومن الممكن استخدام العديد منها في المدارس .

6- مبدأ الأداتية : The Instrumental tenet

كيفما سيرت التربية ، وفي أية ثقافة كانت ، فإن لها دوماً عواقب في سنوات الحياة التالية لأولئك الذين يمرون بها . وهذا ما يعرفه الجميع ، ولا يرتاب أحد به .

كما نعرف أيضاً أن تلك العواقب هي أداتية في حَيَوات الأفراد . بل إنها ، أداتية للثقافة ولمؤسساتها المتنوعة أيضاً ، ولو بصورة أقل . (وهذه الأخيرة ستناقش في المبدأ التالي) .

إن التربية ، ولو كانت تبدو "مجانية أو تزيينية " كما يقال عنها ، فلا شك في أنها توفر مهاراتٍ ، وطرقاً في التفكير ، والشعور ، والكلام ، يمكن الإفادة منها فيما بعد في الحصول على امتيازات في الأسواق التي تؤسس المجتمع .

وبهذا المعنى العميق ، فإن التربية إذن ليست محايدة على الإطلاق ، وليست مطلقاً بدون عواقب اجتماعية واقتصادية .

ومهما بولغ في الإدعاء المعاكس ، فإن التربية تظل دوماً سياسية بهذا المعنى الواسع .

هناك نقطتان جديرتان بأخذهما في الحسبان حين نتابع مقتضيات هذه الحقائق الصارمة.

النقطة الأولى تتعلق بالموهبة Talent ، والأخرى بالفرصة Opportunity .

ورغم أن النقطتين ليستا منفصلتين على الإطلاق ، فإننا سنعمد إلى مناقشة كل منهما على حدة ، لأن الاثنتين تختلطان ، كما لو أن الفرصة تتبع الموهبة كظلها .

يتبين ذلك في كتاب جديد لـ هرنشتاين Hernstein وموراي Murray[47].

ففيما يتعلق بالموهبة لقد أصبح الآن واضحاً أنها متعددة الوجوه أكثر مما تستطيع أية درجة ، مثل معدل الذكاء IQ ، أن تكشف عنها . ولا يقتصر الأمر على وجود عدة طرق لاستخدام العقل ، عدة طرق للعرفان وبناء المعاني ، بل إنها تخدم أيضاً عدة وظائف في الحالات المختلفة .

وطرق استخدام العقل هذه تصبح قادرة على أن تعلم المرء السيطرة على ما وصفناه سابقاً بأنه : " صندوق أدوات الثقافة " من الأنظمة الرمزية وسجلات الكلام . فهناك تفكير ، وصنع معانٍ للحالات الحميمة تختلف في

نوعها عما يستخدم المرء في السياق الرسمي المألوف للمخزن أو المكتب أو ما شابه .

ويبدو أن بعض الناس يملكون قدرة كبيرة في استخدام بعض قوى العقل وسجلاتها المساعدة ، الداعمة ، والبعض الآخر يبقون دونهم في ذلك . وقد أبرز هوارد غاردنر Howard gardner بعض هذه القدرات التي يسميها "أطر العقل Frames of mind " والتي لها أساس فطري ، وكلي ، مثل القدرة على التعامل مع العلاقات الكمية ، أو مع الدقائق اللغوية ، أو مع حركة الجسد الماهر في الرقص ، أو مع الإحساس بمشاعر الآخرين [48] ، وعمل على بناء مناهج لتنمية هذه القدرات المختلفة .

على أن الثقافات ، إضافة إلى هذه القدرات الفطرية المختلفة ، تختلف في تركيزها على الاستخدام الماهر لأساليب الفكر ، وسجلاته المختلفة . فليس من المفترض في كل فرد –على سبيل المثال– أن يكون ماهراً في استخدام الحساب . ولكنك إذا كنت تقوم بدور المهندس فإنك ستكون كالبط الشاذ الغريب إذا لم تكتسب هذه المهارة .

ويفترض في كل فرد ، مع ذلك ، أن يكون كفوًاً إلى حد ما في إدارة علاقاته الاجتماعية.

إن الثقافات المختلفة توزع هذه المهارات بأشكال مختلفة . حتى أن الفرنسيين يملكون تعبيراً خاصاً يتعلق بالشكل الذي تتخذه القدرات المدربة وهو " الإنحراف المهني Professional deformation " . وتلك القدرات تصبح " نمطية " ومتمكنة من خلال التدريب والتمدرس . فالبنات اللواتي ينظر

إليهن على أنهن أكثر حساسية بالشعر ، يعطين قدراً أكبر من الخبرات فيه ، وهكذا تزداد حساسيتهن له في الغالب .

وأرجو أن لا يؤذي هذا المثال الشبان ، فإن لديهم فرصاً كثيرة يحصلون عليها لتنمية مهاراتهم ، وطرق تفكيرهم ، وسيتاح لهم أن يبادلوا هذه المهارات فيما بعد بالامتيازات والمكافآت في المجتمع الأوسع .

هناك معالم قبيحة عديدة " للفرصة " تفسد الحياة بشكل أعمق . إن العنصرية ، والتمييز الطبقي ، والتعصب ، هذه الآفات التي تتضخم كلها بأشكال الفقر التي تخلفها وراءها ، تظل لها تاثيرات قوية في كم التربية التي نقدمها للصغار وكيفها . وفي الحقيقة ، حتى ما يسمى بالمواهب الفطرية للأطفال من الأوساط " الموصومة اجتماعياً " تتبدل قبل أن يذهبوا إلى المدرسة. تتبدل في الغيتو ، والأحياء المغلقة ، والبيئات الأخرى التي يسودها الفقر ، واليأس، والتحدي . تلك الآفات التي تمحو قوى الصغار الذين ينشأون فيها ، وتحرفها على ما يبدو.

إن إقامة مشروع " البداية المتقدمة **Head Start** " لم تكن في الحقيقة ، إلا للتغلب على تلك التأثيرات الفاسدة المبكرة للفقر ، (وللتعصب العنصري بالطبع) – أنظر الفصل الثالث – . كان هذا هدفها الرئيسي ، ولكن نظراً لأن المدارس نفسها مقامة محلياً ، فإنها تميل إلى استمرار وإدامة ثقافات الفقر والتحدي الفرعية تلك ، تلك الثقافات التي تعطل أو تحرف في الأصل المواهب الفكرية " الطبيعية " للأطفال بالدرجة الأولى .

لقد كانت المدارس دوماً اصطفائية بدرجة كبيرة فيما يتعلق باستخدامات العقل الذي تنميه ، إستناداً إلى معايير عديدة :

أي استخدامات يجب أن تعد " أساسية " ، وأيها " ثانوية " ؟

أيها من مسؤولية المدرسة ، وأيها من مسؤولية آخرين ؟

أي استخدامات توجه للبنات ، وأيها للبنين ؟

أيها لأبناء الطبقة العاملة ، وأيها " للميسورين " ؟

إن جزءاً من هذه الاصطفائية كان مبنياً ، من دون شك ، على مبادئ تؤخذ بالحسبان حول ما يتطلبه المجتمع ، وما يحتاج إليه الفرد لينسجم معه ، ويسير أموره وفق ما يريد . ومعظم ذلك ما هو إلا مظاهر من التقليد الشعبي أو الاجتماعي الطبقي . حتى أن الهدف الأحدث ، والذي يبدو واضحاً ، والمتمثل في تزويد الجميع بـ " الألفبة الأساسية " إنما وضع استناداً إلى قواعد خلقية سياسية ، ولو أن تلك القواعد يمكن تسويغها عملياً .

إن المناهج المدرسية ، و " مناخات الصفوف " تعكس قيماً ثقافية مبطنة ، كما تعكس مخططات معلنة . وهذه القيم ليست متحررة من اعتبارات الطبقة الاجتماعية ، والجنس ، وامتيازات القوة الاجتماعية . ولنمثل على ذلك بحالة مرفوعة إلى المحكمة العليا في الولايات المتحدة ، وهي أنه : هل يجب قبول البنات في الاكاديميات العسكرية التي تمولها الدولة ، والتي كانت سابقاً مقصورة على الشبان ؟ [49] .. وهل يمثل " التدخل الإيجابي " شكلاً مقنعاً للتمييز ضد الطبقة المتوسطة ؟ [50]

لا شيء يمكن أن يكون أكثر تعبيراً لثقافة ما من الصراعات والتسويات التي تدوّم حول المسائل التربوية من هذا الطراز . ومما يلفت النظر في الدول الديمقراطية أن التسويات التي تبرز في البداية تدفن عادةً في بلاغة المجاملات

الرسمية ، ومن ثم ترشح لهجوم مرير، نتيجة لذلك ، ولكن دون أن يأبه له أحد .

هل على جميع الصغار أن يتبعوا المنهاج نفسه ؟

نعم ، بالطبع .

ولكن هذا " المنهاج نفسه " هل يطبق في كل المدارس على حد سواء ؟

هل هو في مدارس حي " برونكس " الفقير ، كما هو في مدارس ضاحية "فورست هيل" الميسورة ؟

ومع ازدياد الوعي العام تتحول القضايا البريئة سابقاً مثل المنهاج إلى قضايا سياسية . وهذا شيء مناسب جداً . ولكن المشكلة هي أن النقاش السياسي الخالص ينتهي دائماً إلى التبسيط المفرط ، وهذه ليست قضايا بسيطة.

وهكذا فإن " المنهاج الخفي أو المستتر "Under ground Curriculum" يستمر في الوجود بشكل متسع . وهو ما يفتأ يتجسد في طريقة المدرسة في تكييف المنهاج ليعبر عن مواقفها إزاء تلامذتها ، وعن مواقفها العنصرية ، وما إلى ذلك . وفي رد فعل الجماعة المتسيس يصبح أثر الشعارات السياسية في تحديد السياسة التربوية ، معادلاً على الأقل لأثر نظريات تنمية القدرات المتعددة للعقل .

إن أحد المبادئ الرئيسية لعلم نفس ثقافي يتمثل بالتأكيد في أن المدرسة لا يمكن أن ينظر إليها إطلاقاً كما لو كانت " متحررة " ثقافياً . إن ما تعلمه ، وما تنفذه من أساليب الفكر وأشكال الكلام التي تنميها فعلياً في تلامذتها لا يمكن أن يكون معزولاً عن الكيفية التي تتموضع فيها المدرسة في حيوات التلامذة ،

وثقافتهم . ذلك أن منهاج مدرسة ما لا يقتصر على " موضوعات " تدرس فقط. إن الموضوع الدراسي الأول للمدرسة ، من وجهة النظر الثقافية ، هو المدرسة نفسها ، وهو الكيفية التي يختبرها بها معظم الطلبة ، وهي تحدد بدورها المعنى الذي يكونونه بشأنها .

هذا بالطبع ، ما أعنيه " بتموضع " المدرسة والتعلم المدرسي ، ومع انتشاره ، ومع كل التفكير والإرادة الطيبة بالتغيير والتطور ، فليس هناك إلا احتمال ضئيل بإمكان تغييره .

إن التغير يمكن أن يحدث ، ولكن بتجديدات رمزية صغيرة ، كإحداث نادٍ للشطرنج في مدرسة داخل الأحياء الفقيرة المنعزلة ، وتوفير تدريب حقيقي لذلك . إن الانضمام إلى نادٍ للشطرنج " وفي الحقيقة الحصول على نادٍ للشطرنج " ، في مدرسة متوسطة رئيسية في حي (هارلم) الأسود في نيويورك، يخلق صورة ذاتية للجماعة مختلفة كلياً عن الالتحاق بنادٍ (أو الحصول على نادٍ) ، في "والنت هلز Walnut Hills " وهي إحدى المناطق الميسورة في سنسناتي . وأن يربح أحدهم بطولة الشطرنج للمدارس المتوسطة الوطنية ليست قضية تافهة بالنسبة لمدرسة متوسطة في حي هارلم. ويمكن أن تعني بطريق خفي " الغلبة على الطغاة البيض في ألعابهم الذكية الخاصة نفسها " [51]. ولكن مثل هذه النتف الرمزية لا تكاد تمس المشكلة بجميع أبعادها .

كل هذا ليس جديداً . فماذا على عالم النفس الثقافي أن يقوله بشأن قضايا كهذه ؟ إنه بالتأكيد سيقول شيئاً عاماً : التربية لا تقف وحيدة ، ولا يمكن تصميمها كما لو كانت كذلك . إنها توجد في ثقافة ، والثقافة مهما تضمنت ،

فإنها تتضمن أيضاً سلطة ، وامتيازات ، ومكافآت . وفي سبيل الغاية النبيلة المتمثلة في حماية حرية الفكر والتعليم ، أقمنا حواجز رسمية ضد الضغوط السياسية على المدارس . المدرسة " فوق " السياسة ، وهذا صحيح ، من بعض النواحي الهامة ، ولكنها مع ذلك تظل حقيقة مبتذلة . إننا نرى بصورة متزايدة شيئاً مختلفاً تماماً ، والواقع يشير إلى أن السر أصبح مكشوفاً ، حتى أصبح رجل الشارع يعرف أن الكيفية التي تجهز بها العقول أصبحت من الأهمية بمكان ، وستزداد أهميتها فيما بعد في عصرنا هذا ، العصر التقني وما بعد الصناعي . والجمهور يحس ذلك بالتأكيد ، ولكن إحساسه غير متبلور تماماً ، وكذلك الصحافة .

إلا أن الوعي قائم فعلاً ، يدل على ذلك – على سبيل المثال – أن (النيويورك تايمز) نشرت على صفحتها الأولى في ربيع 1995م خبراً يقول : إن مستويات التحصيل ارتفعت في مدارس المدن ، وأن (أيريش تايمز) نشرت أيضاً في صيف ذلك العام على صفحتها الأولى خبراً مفاده أن الطلبة الايرلنديين حصلوا على درجات " أعلى من المعدل " في دراسة مقارنة للقدرة في القراءة ، في المدارس الأوروبية .

فلماذا إذن لا تعامل التربية على هذا الأساس ؟

لقد كانت التربية دوماً " سياسية " ، ولو بشكل مقنع أو سري في الأزمنة الأكثر استقراراً ، وأقل وعياً . ولكننا الآن نشهد ثورة في الوعي العام ، ثورة ما تزال ناقصة ، لأنها لم ترافق بثورة مماثلة في طرقنا لأخذ ذلك الوعي بالحسبان في وضع سياساتنا وممارساتنا التربوية . ولا يعني ذلك كله أننا نقترح " تسييس " التربية ، بل يكفي أن نعترف مجرد اعتراف بأنها مسيّسة

حالياً ، وأن جانبها السياسي يحتاج إلى أن يؤخذ أخيراً بالحسبان بشكل أكثر انفتاحاً ، وألا يبقى " احتجاجاً عاماً " فقط كما كان حتى الآن ، وسأعود إلى هذه المسألة بشيء من التفصيل في هذا الفصل .

7. مبدأ المؤسساتية : The institutional Tenet

يتمثل مبدئي السابع في أن التربية في العالم المتقدم تصبح مؤسساتية ، وتسلك كما تفعل سائر المؤسسات – وغالباً ما يكون عليها أن تفعل ذلك – وتعاني من مشكلات مشتركة بين جميع المؤسسات . وما يميزها عن غيرها هو دورها الخاص في إعداد الصغار ليسهموا بشكل أكبر في المؤسسات الأخرى للثقافة . ولنبحث الآن فيما يقتضيه ذلك .

ليست الثقافات مجرد تجمعات من الناس تشترك في لغة واحدة وتقاليد تاريخية واحدة . إنها مكونة من مؤسسات تتخصص بشكل محسوس في الأدوار التي يؤديها الناس ، وأشكال المكانة والتقدير التي يحصلون عليها . كما أن الثقافة ، على النطاق الواسع ، تعبر عن أسلوبها في الحياة ، من خلال المؤسسات أيضاً . ومن الممكن في الوقت نفسه تصور الثقافات بصفتها أنظمة تبادل متطورة [52] مع وسائل للتبادل متنوعة كتنوع الاحترام ، والبضائع ، والولاء ، والخدمات . إن أنظمة التبادل هذه تتمحور ، وتحصل على الشرعية، في مؤسسات توفر أبنية ، ورواتب ، ومراتب وغير ذلك . وهي تحصل على شرعية إضافية عن طريق جهاز رمزي معقد من الأساطير ، والألقاب ، والسوابق ، وطرق الحديث ، والتفكير ، وحتى عن طريق الأزياء الموحدة . إن المؤسسات تفرض " إرادتها " من خلال القسر ، الضمني أحياناً ، كما في الحوافز والروادع ، والمكشوف أحياناً كما في القيود التي تدعمها سلطة

الدولة، مثل إيقاف المحامي عن المرافعة أمام المحاكم ، أو رفض الائتمان لتاجر تخلف عن سداد قروضه .

إن المؤسسات تؤدي العمل الجدي للثقافة ، وهي تفعل ذلك ، في جميع الأحوال ، من خلال مزيج لا يمكن التنبؤ به من القسر والفعل الإرادي . وأقول: لا يمكن التنبؤ به "Unpredictable" لأنه يظل باستمرار غير واضح بالنسبة للمشاركين في الثقافة ، ولأولئك الذين يراقبونها "من الخارج" ، ولأنه لا يعرف متى ؟ وكيف ؟ ستستخدم قوة الاجبار من الذين حصلوا على تفويض أو امتياز باستخدامها . وهكذا ، فإذا كان من الممكن القول إن مؤسسات الثقافة تؤدي "عملاً جدياً" فإنه يمكن القول على الصعيد نفسه بأن هذا العمل غامض ، وغير مؤكد ، في معظم الأحيان .

ومما يميز الثقافات الإنسانية أيضاً أن الأفراد نادراً ما يدينون بالولاء لمؤسسة واحدة ، فالواحد منا " ينتمي " لعائلة بالمولد والأصل ، كما ينتمي لأخرى بالزواج ، ولجماعة مهنية، ولجوار ، كما ينتمي لجماعات أكثر اتساعاً مثل الأمة والطبقة الاجتماعية . وكل جماعة مؤسسية تكافح لتحقيق نمطها الخاص للحقوق والواجبات والمسؤوليات ، وهذا يضيف قدراً أكبر من الغموض للحياة في الثقافة .

ولقد نبه ولتر ليبمان Walter Lipman وجون ديوي John Dewey منذ زمن بعيد [53] إلى أن الكيفية التي يشكل بها أي فرد تفسيره للقضايا موضع الاهتمام العام ستجعله يتورط في صراع للمصالح والهويات لا ينتهي .

وبالرغم من أن المؤسسات قد تتكامل وظيفياً ، إلا أنها ما تفتـأ تتنـافس أيضاً للحصول على الامتياز والسلطة . إن قوة الثقافة ، في الحقيقة ، تكمـن في قدرتها على دمج مكوناتها من المؤسسات من خلال جدلية حل الصراعات .

إن المؤسسات – كما أوضح بيير بورديو Pierre Bourdieu [54] ، توفـر "الأسواق " التي "يبادل" الناس فيها مهاراتهم المكتسبة ، ومعرفتهم ، وطرقـهم في بناء المعاني ، مقابل "امتيازات" أو مكاسب . والمؤسسات تتنـافس غالبـاً لجعل "امتيازاتها" أكثر تقديراً مما يقدمه غيرها . ولكن المنافسة يجب ألا تكون من نوع " الرابح يأخذ الكل " لأن المؤسسـات يتعلـق بعضـها بـالآخر . إن المحامين وأصحاب الأعمال يحتاج كل منهم للآخر ، مثلـهم مثـل المرضـى والأطباء .. وهكذا . وكما هي الحال في وصف ديدرو Diderot الممتع لجـاك القدري ومعلمه Jacques le fataliste et son maître تصبح المساومة على الامتيازات لعبة دقيقة ، وغالباً ما تصبح أيضاً مصدراً للفكاهة البارعة ، ويبدو أن الصراع على الامتيازات مَعْلَم بارز في كل الثقافات [55] .

وفي حين يبدو كل ذلك بعيداً عن المدارس وعملية التربية فإن هذا البعـد ليس إلا وهماً ، إن التربية غارقة حتى كتفيها في الصراع من أجل الامتيازات. إن مجرد تعابير الابتدائي ، والثانوي ، والعالي ، ليست إلا مجازات وكنايـات عنها ، وقد ظهرت حديثاً حجج تقول : إن "البورجوازية" الجديدة فـي فرنسـا استخدمت المدارس بعد الثورة بصفتها إحدى أدواتها الرئيسية "للالتفات حول " نظام النفوذ والامتيازات التي كان ارسـتقراطيو النظـام السـابق وأنصـاره يسيطرون عليها [56] . وفي الحقيقة ، إن مجرد مفهوم الجدارة Meritocracy

ليس إلا تعبيراً عن القوة الجديدة التي يُتوقع من المدارس أن تمارسها في تثبيت توزيع الامتيازات في المجتمع البيروقراطي المعاصر .

لقد كان صراع المؤسسات المتنافسة هو الموضوع الذي ركزنا عليه في القسم السابق، ذلك الصراع الذي تحول إلى شكل سياسي أكثر تقليدية في الغالب . وقد علقت عليه بأنه كان "تطوراً في الوعي" بشأن التربية ، دعوني أتابع ذلك الآن .

إن معظم الديمقراطيات لم تعدم حالياً نقاداً ثقافيين يطرحون المسائل التربوية أمام الجمهور ، وبصورة حية في بعض الأحيان . ومن هؤلاء النقاد بول فراير Paul Freire في أمريكا اللاتينية وبيير بورديو Pierre Bourdieu في فرنسا ونيل بوستمان Neil Postman في أمريكا الشمالية و أ.هـ. هالسي A.H. Halsey في بريطانيا . وهناك جدل عام حي بشأن التربية في جميع الدول المتقدمة في العالم . وبالرغم من ذلك ، فإن معظم البلدان ما تزال تفتقر إلى منابر عامة ، حسنة الإطلاع ، لبحث المسائل التربوية .

واعتقد أن منابر كهذه أساسية للإجابة ، أو بالأحرى ، للإعلام والتثقيف حول المناقشات المسيّسة التي تحدثنا عنها فيما سبق . وهي في طريقها إلى الظهور . وبالرغم من أنها قد لا تتحول إلى جهات رسمية ، غير قابلة للمناقشة ، مثل الهيئة التفتيشية لصاحبة الجلالة في أيام الملكة فكتوريا المحكومة طبقياً ، فإنها تخرج التربية – على الأقل – من وراء شاشة "الحياد".

لقد بدأنا نحس بما سيكون عليه الحال ، من أحداث متنوعة ، مثل مناقشة رئيس الولايات المتحدة قضايا التربية على التلفزيون مع فئة مختارة من الخبراء والمشاركين المهتمين ، أو قيام شيرلي وليمر ، وزيرة التربية سابقاً في بريطانيا ، بإنشاء إذاعات ذات تغطية واسعة للمناقشات الإقليمية ، وإقامة العديد من اتحادات المعلمين في إيطاليا اجتماعات سنوية لمناقشة وضع التربية وتقدمها ، بمشاركة وزراء محليين وباحثين قياديين[57].

وفي الولايات المتحدة ، حيث تتزايد حدة الطائفية غالباً على نحو أسرع من النقاش المسؤول الواعي ، فإن العديد من حكام الولايات أنشأوا جماعات شبه رسمية تناقش في اجتماعاتها القرارات المتعلقة بشأن سياسة التربية في الولاية . ويبدو أن أهداف التربية أصبحت بعد هذا كله موضوعاً جديراً بالدراسة ، جدارتها بالمناقشة .

ولكن هناك ، في هذه القضية ، ما هو أكثر من الراي العام والحاجة لتوعيته . إن نظم التربية نفسها ، كما لاحظت في البداية ، مؤسسة بدرجة عالية ، وواقعة في قبضة قيمها الخاصة . فللمربين آراؤهم الخاصة ، المبنية في العادة على اطلاع جيد حول كيفية تنمية العقل البشري وكيفية تقويمه . والتربية مثلها مثل المؤسسات الأخرى ، تضمن ممارستها واستمرارها : بإنشاء كليات التربية ، ومدارس عليا ، مثل المدارس العليا للمعلمين Ecoles normales superieures في فرنسا ، وحتى أكاديميات للنخبة ، مثل الأكاديمية الوطنية القانونية للتربية في أمريكا ، والفريق غير الرسمي المسمى All Souls في بريطانيا . وكما يحدث غالباً ، نرى المؤسسة التربوية تخترع طرقاً طويلة الأمد لتوزيع المهارات ، والمواقف ، وطرق التفكير ، بنفس

الأنماط القديمة ، وغير العادلة ديمغرافياً . والمثال الموثوق لذلك يمكن أن يصادف في الإجراءات المتخذة لامتحان الطلبة ، والتي ما زالت التقارير مستمرة بشأن إجحافها بالفئات المحرومة في المجتمع ، مما أدى إلى أن يوضع التناسب بين ممارسات المدرسة وحاجات المجتمع بصورة متزايدة تحت الفحص الدقيق .

ومع ذلك فإن المناقشات العامة التي تحدث نتيجة لذلك الفحص الدقيق ليست حول التربية بالمعنى الضيق للكلمة ، على الإطلاق . ولا يقتصر الأمر على أننا نحاول فحص التوازن بين المدارس بوصفها مؤسسات تربوية ثابتة ، من جهة ، ومجموعة من الحاجات المدروسة للثقافة ، من جهة أخرى . إن الموضوعات المطروحة أكثر اتساعاً من ذلك بكثير . إنها تتعلق ببروز دور المرأة في المجتمع ، والمشكلات المقلقة ، المتمثلة بالولاءات الفئوية لأبناء العمال الوافدين ، وحقوق الأقليات ، والعادات الجنسية ، والأمهات غير المتزوجات ، والعدوانية ، والفقر . والمؤسسة التربوية ، مع كل خبرتها بالتعامل مع القضايا التربوية الروتينية ، لا تملك عقيدة متأصلة لمعالجة قضايا من هذا القبيل . والأمر نفسه يتكرر مع المؤسسات الأخرى داخل الثقافة . وهي بالرغم من ذلك تقع دائماً تحت إغراء "لوم التربية" على مجموعة مشكلاتها الخاصة ، من تراجع المنافسة في صناعة السيارات ، إلى زيادة الولاءات غير الشرعية ، أو العدوانية في الشوارع .

ومن المدهش أنه لم يقم إلا القليل من البحث المنهجي المكرس "للانثروبولوجيا المؤسسية" للتمدرس ، نظراً لتعقيد تموضعه ، وتعرضه لتغير المناخ الاجتماعي والاقتصادي.

إن علاقة التمدرس بالأسرة ، والاقتصاد ، والمؤسسات الدينية ، وحتى بسوق العمل ، ما تزال غير مفهومة إلا على نحو غامض [58] . ولكن هناك بداية واعدة ، ومما يشجع -في رأيي- أن هناك مساهماً بارزاً في ذلك الجدل الدائر حول دور التربية في الاقتصاد ، وهو وزير العمل في إدارة كلينتون . إن نقاشه حول المكانة الرمزية لـ"ما وراء المهارات" في "عمل الأمم The work of Nations " يمكن أن يشكل بحد ذاته تقريراً لوضع سياسة بهذا الشأن في أيامنا . ويتساءل المرء في الحقيقة ، ما إذا كانت التحديات المؤسسية لمجتمعنا المتغير ربما تتطلب لا "رجلاً جديداً New Man " -كما يقول المثل- فحسب ، بل مؤسسات جديدة أيضاً ، كما يقترح دانيل بل Daniel Bell [59] .

دعوني أقدم مؤسستين من هذا القبيل – على سبيل التمثيل فقط – . ويقصد بكل منهما تجسيد المسائل المؤسسية التي تحدثنا عنها في إطار المقاربة الثقافية . وكل منهما تسلم بأن هناك علاقة متبادلة بين التربية والأنشطة المؤسسية الرئيسية الأخرى في ثقافة ما : الاتصال ، والاقتصاد ، والسياسة ، وحياة الأسرة .. الخ .

يقصد من المؤسسة الأولى تلافي قلة المعلومات المفيدة بشأن قضايا جوهرية كهذه ، ومن المؤسسة الثانية تصميم جهاز يستطيع تحويل المعرفة المفيدة إلى سياسات بديلة حكيمة .

ما أتصوره بشأن المؤسسة الأولى ، حول جمع المعلومات المفيدة ، هو إيجاد شيء يمكن تسميته "انثروبولوجيا التربية" إنه مصطلح يذهب -في رأيي- ابعد من جمع "اثنوغرافيات الصف" مع اعترافي بفائدة تطبيقات من هذا القبيل . وإن الانثروبولوجيا التي اتصورها يجب أن تنذر للعمل حول تموضع

التربية في المجتمع الكبير ، حول مؤسساته كما ذكرنا ، وحول مشكلاته المتأزمة أيضاً كالفقر والعنصرية . وإذا لم نفعل ذلك فما عسى أن يكون الدور الذي يستطيع التمدرس أن يؤديه في التغلب على "مآزق الثقافة" أو في مضاعفة هذه "المآزق" التي وصفها جميس كليفورد James Clifford وصفاً حياً [60] .

حسناً ، لا يوجد "مجال" كهذا في الواقع . وكل ما يوجد هو بعض الباحثين المبعثرين ، العاملين في أقسام أكاديمية مختلفة . لذلك ، يمكن اختراع "مجال" ومنحه الصفة الشرعية تحت اسم من هذا القبيل : " المعهد القومي للتربية " ، وتمويله ، (في سبيل المحافظة على "الضبط المتوازن" الذي أشرنا إليه سابقاً) من الحكومة الفدرالية ، وحكومة الولاية ، ودعمه، والإشراف عليه من قبل مؤسسة خاصة . ولما كان كل ذلك مجرد أفكار تأتي حتى قبل التزام هيئة تأسيسية بذلك ، ساقترح أيضاً ألاّ يقتصر معهد كهذا على البحث ، بل أن يعمد إلى تقديم الاستشارة كلما مست الحاجة إليها .

ولكن ، دعوني انتقل الآن إلى الاختراع المؤسسي الآخر ، المعني بدرجة رئيسية بتصميم سياسات بديلة محتملة في سياق مؤسسات متنافسة .

إننا لا نجانب الصواب إذا ما رددنا ملاحظة كليما نصو Clemanceau بأن الحرب هامة لدرجة لا يمكن تركها للجنرالات . فالجنرالات ليسوا وحدهم المتاثرين بها . إن مصالح ومكونات ثقافية عديدة أخرى تتأثر بها أيضاً .

وبنفس المعنى ، وكما حاولت أن أبين في هذا الفصل الافتتاحي ، فإن التربية شديدة الأهمية ، والتأثير في العديد من مكونات الثقافة ، لدرجة لا

يمكن تركها للمربين المحترفين. وأنا واثق من أن معظم المحترفين المفكرين سيوافقون على ذلك .

وهكذا ، فإننا في سبيل جذب المزيد من الأحكام ، والتوازن ، والالتزام الاجتماعي الأوسع ، إلى مسرح التربية ، سنحتاج إلى إغراء "الأفضل والأكثر تفوقاً" والأكثر التزاماً بالعمل العام ، بالمشاركة في مهمة تصميم سياسات وممارسات بديلة .

أنا أعرف أن ذلك ليس سهلاً . ولكن لنتصور هيئة أو فريق مهمة Task Force جيء بأفرادها من "طرق حياة" متعددة ، كما يحلو لنا أن نقول ، وقد تتخذ هذه "الهيئة" أشكالاً مختلفة عديدة . إن متطلباتها الوحيدة أن تتكون من أولئك الذين امتلكوا سمعة طيبة في الفطنة ، والمحاكمة العقلية السليمة ، والالتزام بالعمل العام .

لنتصور هيئة مثل " هيئة البيت الأبيض " على نمط هيئة المستشارين الاقتصاديين ، أو "مجلس الأمن الوطني" ، وتكون وظيفتها تقديم الاستشارة لرئيس الولايات المتحدة بشأن المسائل التربوية بالمعنى الواسع ، ومنها أثر السياسة الفدرالية بصورة عامة في سير التربية، وعكس ذلك (أي أثر التربية في السياسة الفدرالية) .

أو لنتصور نموذجاً أكثر قوة وفعالية مثل "الهيئة الفدرالية للاحتياط" ولكن نموذجاً كهذا سيخالف بنود الدستور الأمريكي التي تنص على أن التربية هي من شأن "حكومات الولايات".

إني أقدم هذه الاقتراحات ، على كل حال ، بروح الاعتراف بأن التربية ليست مؤسسة مستقلة ، وليست جزيرة منعزلة ، وإنما هيَ جزء من محيط .

وبعد أن قدمت تلك الأمثلة التي لا تخلو من مبالغة وميل إلى التفخيم ، عليّ أن اختتم هذه المناقشة "للمؤسساتية" بنبرة طبيعية . إن تحسين التربية يتطلب معلمين يتفهمون التحسينات المنظورة ويلتزمون بها . إن نقطة بسيطة عادية كهذه لم تكن جديرة بالذكر لولا أنها أهملت بسهولة كبيرة في العديد من جهود الاصلاح التربوي . إننا نحتاج إلى تزويد المعلمين بالتدريب الضروري ليشاركوا بفاعلية في الإصلاح [61] .

إن الناس الذين يديرون المؤسسات هم الذين يصنعونها . وحتى تصبح خططنا التربوية عميقة التفكير ، عليها أن تفسح مكاناً بارزاً للمعلمين ، لأن الفاعلية تقع هناك في النهاية.

8ـ مبدأ الهوية وتقدير الذات : The tenet of identity and self-esteem

وضعت هذا المبدأ متأخراً في القائمة ، لأنه منتشر إلى حد يجعله متصلاً أوثق اتصال بكل ما جاء قبلاً . وربما كان الشيء المنفرد الأكثر عمومية فيما يتعلق بخبرة الإنسان هو ظاهرة "الذات" . ونحن نعرف أن التربية جوهرية في تكوين هذه " الذات " ، وعلى التربية أن تُقاد آخذة بالحسبان هذه الحقيقة .

إننا نعرف "الذات" من خبرتنا الداخلية ، ونتعرف الآخرين بوصفهم "ذوات" والحقيقة أن أكثر من عالم متميز جادل بأن الوعي بالذات يتطلب أول ما يتطلب تعرف الآخر بصفته "ذاتاً"[62].

وبالرغم من أن هناك عموميات للذاتية –وسنتعرض لاثنتين منهما بعد قليل– فإن الثقافات المختلفة ما تنفك تشكلها بصورة مختلفة ، وتضع حدودها بطرق مختلفة في الوقت ذاته ، فبعضها يُبرز الاستقلال والفردية ، والبعض الانتساب إلى جماعة [63] ، والبعض الآخر يربطها ربطاً وثيقاً بمركز الشخص

في نظام اجتماعي ديني أو علماني [64] ، وهناك ثقافات تربطها بالجهد الفردي، أو حتى بالحظ . ولما كان التمدرس أحد الانخراطات المبكرة في مؤسسات خارج الأسرة ، فليس مفاجئاً أن يؤدي دوراً حساساً في تكوين الذات . ولكنني أرى أن ذلك سيكون اكثر وضوحاً إذا فحصنا أولاً مظهرين للذاتية يُنظر إليهما على أنهما عموميان.

المظهر الأول هو الفاعلية Agency . إن الذاتية ، كما يعتقد معظم الطلاب الذين يدرسون الموضوع ، تُشتق من الاحساس بأن المرء يستطيع مباشرة أنشطة بصورة مستقلة وتحمل هذه الأنشطة [65] .

وسيظل خارج نطاق هذا البحث ما إذا كان هذا "حقاً" كذلك ، أو أنه مجرد اعتقاد عامي، كما يريدنا السلوكيون المتطرفون أن نعتقد .

إنني سأكتفي بتناوله كما هو .

إن الناس يختبرون أنفسهم بصفتهم فاعلين .

والواقع أن كل حيوان فقري يميز بين غصن قام هو نفسه بهزه ، وغصن آخر مَسَّه وهزَّ جسمه [66] . من هنا ، كان من الضروري وجود شيء إضافي في الذاتية أكثر من عرفان مجرد الفاعلية الحسية – الحركية .

ما يميز الذاتية الإنسانية هو بناء نظام إدراكي ينظم "سجلاً" للقاءات الفاعلة مع العالم ، سجلاً متصلاً بالماضي (أي ذاكرة "للسيرة الذاتية" ، كما تسمى) [67] ولكنه في الوقت نفسه مفتوح على المستقبل . إنه ذات مع ماضٍ ، ومع ممكن . إنها " ذات ممكنة " تضبط الطموح، والثقة ، والتفاؤل ، كما تضبط أضداد هذه الأشياء [68] . وفي حين أن نظام الذات "المبني" هو نظام داخلي خاص ، معمور بالعاطفة ، إلا أنه يمتد خارجاً إلى الأشياء والفعاليات

والأمكنة التي ترتبط "الأنا" فيها [69] . إنها "الذات الممتدة" كما يقول وليام جيمس William James . والمدارس والتعلم المدرسي هما من أبكر تلك الأمكنة والأنشطة .

ولكن ما يوازي السيكوديناميكية الفطرية للذات في الأهمية هي الطرق التي تؤسسها بها الثقافة . كل اللغات الطبيعية ، على سبيل المثال ، تضع تمييزات نحوية إجبارية بين الشكلين الفاعل والمفعول به . مثال ذلك : ضربته، ضربني . وحتى أبسط أشكال السرد تتوقف على ذات فاعلة في الحقيقة ، أو تبنى حولها ، بصفتها "البطل" أو "البطلة" مع أهدافه، أو أهدافها الخاصة . هذه الذات الفاعلة تعمل في سياقها الثقافي الذي يمكن تعرفه[70].

وهناك مظهر أخلاقي للذات أيضاً ، يعبر عنه ببساطة بظواهر موجودة دوماً . مثل "يلوم نفسه" أو "يلوم آخر" على افعال ارتكبت ، أو عواقب نجمت عن أفعالنا . وعلى صعيد أكثر تطوراً ، تحدد الأنظمة الحقوقية كلها ، (وتشرّع) مفهوماً ما للمسؤولية ، يجعل الذات مكلفة بواجبات تجاه سلطة ثقافية أوسع . وهي تؤكد "رسمياً" أن ذواتنا يفترض فيها أن تكون فاعلة ، وضابطة لأفعالها ، في الوقت ذاته .

ونظراً لأن الفاعلية تقتضي ، ليس القدرة على المبادرة فحسب ، بل إتمام أفعالنا أيضاً ، فإنها تقتضي أيضاً وجود مهارة ، أو معرفة بكيفية أداء ذلك . إن النجاح والفشل يمثلان المواد المغذية الرئيسية لتنمية الذات ، بالرغم من أننا لسنا الحكام النهائيين بشأن النجاح والفشل ، وإنما يُعرفان غالباً من "الخارج" بالاستناد إلى معايير محددة ثقافياً . والمدرسة هي المكان الذي

يصادف فيه الطفل معايير كهذه . فالمدرسة تحكم على أداء الطفل ، والطفل يستجيب بدوره بتقويم نفسه .

وهذا يقودنا إلى مظهر كلي ثانٍ للذات ألا وهو : التقويم Evaluation . إن الأمر لا يقتصر على أننا نختبر ذاتنا بصفتنا فاعلين . ولكنه يتعدى ذلك إلى تقويم جدوانا في تحصيل ما كنا نأمل فيه ، أو أداء ما طُلب إلينا أن نفعله . والنفس تتبنى بصورة متزايدة خلاصة تلك التقويمات . وأنا أسمي هذا المزيج من الفاعلية المجدية وتقويم الذات بـ "تقدير الذات". إنه يمزج إحساسنا بما نعتقد أن أنفسنا قادرة عليه ، (أو حتى بما نأمل من أنفسنا أن تكون) وما نخشى أن يكون خارج قدراتنا [71] .

إن الكيفية التي يختبر بها المرء تقدير الذات ، أو كيفية التعبير عنه ، تختلف ، بالطبع، تبعاً لطرق ثقافته . إن التقدير المتدني يتجلى أحياناً في شعوره بالجرم حول النيات ، وأحياناً بمجرد خجله من افتضاح أمره ، وهو يُرافق أحياناً بالوهن والكآبة إلى حد الانتحار ، وأحياناً بالغضب والتحدي [72] . وفي بعض الثقافات ، ولا سيما تلك التي تلح على الإنجاز ، يؤدي تقدير الذات المرتفع إلى زيادة مستوى الطموح [73] . وفي أخرى ، يقود إلى استعراض المكانة ، والتمسك بالموقع . وربما كان هناك عنصر مزاجي في الكيفية التي يتعامل بها الناس مع تهديد تقدير الذات ، سواء أكان ذلك بأن يلوم المرء نفسه ، أو يلوم الآخرين ، أو الظروف [74] .

هناك شيئان فقط أكيدان يمكن أن يقالا بصورة عامة : أولهما أن إدارة تقدير الذات ليست سهلة على الإطلاق ، ولا تستقر مطلقاً ، وثانيهما أن حالتها تتأثر بقوة بتوافر الدعائم التي تأتي من الخارج . وهذه الدعائم ليست غامضة

أو غريبة ، فهي تتضمن ملاذاً عائلياً كفرصة ثانية ، أو ثناء علـــى محاولـــة جيدة إن لم تنجح . وفوق كل شيء هناك فرصة للتحدث تسمح للمـــرء بـــأن يكتشف لماذا لم تنجح الأشياء كما كان مخططاً لها ؟ . وليس سراً أن المدرسة غالباً ما تكون قاسية على تقدير الذات لدى الأطفال ، وقد بدأنا فـــي معرفـــة بعض الأشياء حول حساسيتهم في هذا المجال [75] . إن المدرسة ، من الناحيـــة المثالية ، يفترض فيها أن توفر وسطاً يجعل لأدائنا القليل من العواقـــب التـــي تهدد تقدير الذات ، وليس الحال هكذا في "العالم الواقعي" . علينـــا أن نشـــجع المتعلم على "تجريب الأشياء" . إن هناك نقاداً متطرفين مثل بول فرايـــو Paul Freire [76] زعموا أن المدرسة غالباً ما توزع الاحباط والفشل علـــى أولئـــك الأطفال الذين " سيستغلهم " المجتمع فيما بعد . بل إن نقـــاداً معتدليـــن مثـــل رولان بارت Roland Barthes وبيير بورديو Pierre Bourdieu يطرحـــون رأياً استفزازياً مفاده أن المدرسة ليست بالدرجة الأولـــى إلا عـــاملاً لإنتـــاج "فرنسيين وفرنسيات صغار" يتطابقون مع البيئة التي سينتهون إليها [77] .

ومن الواضح أن هناك "أسواقاً" أخرى يستطيع فيها حتى تلامذة المـــدارس "مبادلة" مهاراتهم بامتيازات ، باستعمال تعبـــير بورديـــو Bourdieu اللافـــت للنظر مرة أخرى . وهذه الأسواق تعوض هؤلاء التلامذة عن الفشل الملمـــوس في المدرسة ، كما هو الحال عندما تجري مقايضة "فتيان الشوارع" في ســـوق الجريمة ، أو حين يمنح تحدي مجتمع الأغلبية الشبان السود الاحـــترام بيـــن أقرانهم .

إن المدرسة ، بصفتها مانحة للفاعلية ، والهوية ، وتقدير الذات ، تدخـــل في منافسة ، أكثر مما نتوقع ، مع أشكال كثيرة من "أضداد المدرسة" . وهـــذه

الأشكال ليست أقل في ضواحي الطبقة المتوسطة منـــها فـــي أزقـــة "الغيتـــو" الأسود.

إن أي نظام تربوي ، أية نظرية تربوية ، أية "سياسة وطنية كبيرة" تقلـــل من دور المدرسة في تغذية تقدير الذات لدى تلامذتها تخفق في إحدى وظائفها الأولية . إن المشكلة التي هي أعمق من زاوية النظرة السيكو – ثقافية ، ومن زاوية الحس العام العملي في الوقت نفسه ، تتمثل في كيفية التغلب على تـآكل هذه الوظيفة في ظل الظروف المدينية الحديثة . وبالرغم من أني سأتطرق إلى بعض الجهود المحددة لمواجهة هذه المشكلات في الفصول التالية فإن هنـــاك نقطة يمكن توضيحها في هذا الفصل الافتتاحي .

إن المدارس لا يقتصر عملها على تجهيز الأطفال بالمـــهارات ، وتقديـــر الذات ، أو عدم تجهيزهم بذلك ، بل إنها واقعة في تنافس مع أجزاء أخرى من المجتمع تستطيع عمل ذلك ، ولكن مع عواقب وخيمة للمجتمـــع . إن أمريكـــا تعاني من مشكلات شباب الغيتو السود الذين يستقر حوالي ثلثهم في الســـجن قبل أن يبلغوا الثلاثين من أعمارهم .

ولنقل بشكل أكثر إيجابية ، إذا كان تقدير الذات والفاعلية جوهريين فـــي بناء مفهوم للذات ، فإن الممارسات العادية للمدرسة يجب أن يعاد فحصها مـع الأخذ بالحسبان مدى إسهامها في هذين المكونين الأساسيين للشخصية .

ومقاربة " جماعة المتعلمين " التي ذكرناها ســـابقاً تســـهم بالتـــأكيد فـــي كليهما.

على أن ما يسهم أيضاً بالقدر نفسه منح مسؤولية أكبر للذيـــن يقومـــون بوضع الأغراض وإنجازها في جميع جوانب الأنشطة المدرســـية ، فـــي كـل

شيء، من صيانة البناء المدرسي ، إلى المشاركة في القرارات حول المشاريع داخل المدرسة وخارجها . إن هذا المفهوم الذي كان في فترة مبكـــرة عزيـــزاً على التقليد التقدمي في التربية هو أيضاً في صلب مبدأ المؤسساتية الذي يعني (في المجتمع الديمقراطي) أن الحقوق والمسؤوليات وجهان لعملة واحدة .

وإذا كانت المدرسة ، كما ذكرت في البداية ، تمثل مدخلاً إلـــى الثقافـــة ، وليست مجرد إعداد لها ، فإن علينا أن نقوّم باستمرار مـــا تفعلـــه المدرســـة لتصور التلميذ الصغير حول قواه، ونعني (إحساسه بالفاعليـــــة) ، وحظوظـــه الملموسة في قدرته على مواجهة العالم داخل المدرسة وبعدهـــا (أي تقديـــره للذات) . واعتقد أننا في العديد من الثقافات الديمقراطية أصبحنا أكثر اهتمامـــاً بالمعايير الشكلية " للأداء " وبالمتطلبات البيروقراطية للتربية بصفتها مؤسسة، لدرجة أننا أهملنا هذا الجانب الشخصي في التربية .

9ـ مبدأ السردية : The narrative Tenet

أود أخيراً أن أقفز فوق مسألة "موضوعات" الدراسة والمناهج بغية تنـــاول قضية أكثر عمومية ، ألا وهي أسلوب التفكير والشعور الذي يساعد الصغـــــار (وهو في الحقيقة يساعد الناس بصورة عامة) ، على خلـــق تصـــور للعـــالم يستطيعون فيه نفسياً إيجاد مكان لأنفسهم ، إيجاد عالم شخصي .

واعتقد أن صنع القصص ، السرد ، هو ما نحتاج إليه من أجـــل ذلـــك . وأريد أن أناقش ذلك في هذا المبدأ الأخير .

إنني ما أزال أتمسك بقوة بتلك النظرات التي أعربتُ عنها في كتاب ســـابق حول تعليم المواد الدراسية : المتمثلة في أهمية إعطاء المتعلم نوعاً من البنية

التوليدية لمادة أو موضوع ما ، وقيمة " المنهاج الحلزوني " ، والدور الجوهري للاكتشاف المولد ذاتياً في تعلم موضوع ما ، وهكذا [78].

والمسألة التي أود تناولها حالياً تتصل مباشرة بمسألة : كيف يخلق الصغار الناشئون المعاني من خبراتهم المدرسية ، ويربطونها بحيواتهم في الثقافة . لذلك دعوني أتحول إلى السردية بصفتها طريقة للفكر ، ووسيلة لصنع المعاني .

سأبدأ ببعض الأساسيات . يبدو أن هناك طريقين عريضين ، تنظم الكائنات البشرية ، وتدير بهما ، معرفتها عن العالم ، وبالحقيقة تبني بهما أيضاً خبرتها المباشرة :

يبدو الأول أكثر تخصصاً في " الأشياء " الطبيعية .

والثاني بمعالجة الناس وأحوالهم .

وهذان الطريقان يُعرفان تقليدياً بالتفكير المنطقي العلمي ، والتفكير السردي .

وكلية هذين الطريقين تفترض أنه لهما جذوراً في المورثات الإنسانية ، أو أنهما (بالعودة إلى مبدأ سابق) من طبيعة اللغة .

إن لهما أساليب متنوعة للتعبير في الثقافات المختلفة التي تنميهما بأشكال مختلفة .

ليس هناك ثقافة بدون هذين الطريقين كليهما ، بالرغم من أن الثقافات المختلفة تفاضل بينهما بشكل مختلف [79].

لقد اتفقت معظم المدارس على النظر إلى فنون السرد – الغناء ، والمسرح ، والرواية ، والدراما وغيرها – بوصفها " تزيينية " أكثر منها

"ضرورية " ، أشياء لملء الفراغ ، وأحياناً يعدونها أشياء مثاليـــة أخلاقيــاً . وبالرغم من ذلك فإننا ما نفتأ نؤطر تقاريرنا عن أصولنـــا الثقافيـة ، وعــن عقائدنا العزيزة علينا ، بشكل قصصي . وليس مجرد " محتوى " هذه القصص هو الذي يشدنا ، بل قالبها السردي أيضاً . إن خبرتنا المباشرة ، وما حــدث البارحة وما قبل البارحة ، يؤطَّر بطريق القص نفسه . بل إن ما هو أكثر لفتــاً للنظر أننا نمثل حيواتنا (لأنفسنا وللآخرين) بشكل سردي [80] . وليس مفاجئــاً أن علماء التحليل النفسي يُقرون الآن بأن الذاتية تقتضـــي الســرد [81] ، وأن "العصاب Neurosis " ليس إلا انعكاساً إما لقصة غير كافية ، وغير مكتملــة للذات ، أو لقصة غير مناسبة لها . لنتذكر أنه حين يسأل " بيتر بـــان Peter Pan " ، " ويندي Windy " أن تعود معه إلـــى أرض الـــ " لا ، لا ، علــى الإطلاق " يسوغ ذلك بأنها تستطيع أن تعلم الصبية الضــائعين هنــاك كيــف يقصون القصص . وإذا ما تعلم الصبية الضائعون كيف يروون القصص فقــد يكون بوسعهم أن يكبروا.

إن أهمية السردية لاتساق ثقافة ما توازي فـــي حجمــها علـــى الأرجـــح اهميتها في بناء حياة الفرد . ولنأخذ القانون على سبيل المثال . فبدون فـــهم "سرديات المشكلة العامة " التي تترجم في كتابات القانون العام ونصوصه فــإن هذا القانون يصبح جافاً قاحلاً [82] . و"سرديات المشكلات " تلك مـــا تلبــث أن تظهر من جديد في الأدب الأسطوري والروايات المعاصرة ، واحتواؤها بـــهذا الشكل يظل أفضل منه في فرضيات معقولة ومتسقة منطقياً . ويبدو بديهياً إذن أن المهارة في بناء السرد وفهمه هي جوهرية لبناء حيواتنا ، وبناء "مكـــانٍ" لأنفسنا في العالم الممكن الذي سنواجهه .

لقد جرى الافتراض دوماً بصورة ضمنية أن مهارة السرد تأتي بصورة "طبيعية" ، وأنه لا حاجة لتعليمها . ولكن النظرة الدقيقة تبين أن ذلك ليس صحيحاً على الإطلاق . وإننا نعرف الآن أنها تسير خلال مراحل محددة [83] ، وأنها تصاب بتلف شديد في بعض أنواع الإصابات الدماغية [84] ، وتعمل بضحالة في حالات القلق والتوتر [85] . وهي تنتهي بالحرفية والجمود في مجتمع ما ، في حين أنها تزدهر بالأخيلة في مجتمع مجاور يتصف بتقاليد مختلفة [86] .

لنلاحظ طلاب الحقوق ، أو الحقوقيين الجدد الذين يعدون دفاعاتهم النهائية في دعوى حقيقية أو ممثلة ، وسيتضح سريعاً أن الجميع يتلقون التدريب نفسه ، ولكن بعضهم نراه يملك من البراعة أكثر من غيره في جعل القصة التي يعرضها قابلة للتصديق وجديرة بالتفكير .

إن شعور المرء بالراحة في هذا العالم ، ومعرفته كيف يصنع نفسه في قصص وصفية للذات لم يعد سهلاً بفعل الزيادة الهائلة للهجرات في العالم الحديث . ومن غير السهل ، مهما تكن مقاصدك متعددة الثقافات ، أن تساعد ناشئاً في العاشرة من العمر ، على أن يخلق قصة تتحدث عن نفسه في العالم، خارج أسرته وجواره ، بعد أن هُجِّرَ من فيتنام إلى وادي سان فرناندو ، ومن الجزائر إلى ليون ، ومن الأناضول إلى درسدن . وإذا لم تستطع المدرسة وهي مرتكزة خارج الأسرة مساعدته فإن هناك ثقافات مضادة تستطيع فعل ذلك .

لا أحد منا يعرف – كما يجب عليه أن يعرف – كيفية خلق حساسية بالسرد . وهناك شيئان يبدو أنهما صمدا لاختبار الزمن ، الأول هو أن على الطفل أن "يعرف" ، و"يحس" بالأساطير ، والتواريخ ، والقصص الشعبية ،

والقصص التقليدية في ثقافته (أو ثقافاته) . فهي تؤطر الهويــة وتغذيــها . والثاني أن تثار مخيلته من خلال الروايات . فإيجاد مكان في العالم مع كل مــا يقتضيه من وجود للبيت ، والأقران ، والعمل ، والأصدقاء ، هو في النهايـــة من أفعال المخيلة . وهكذا فإنه ليس للإنسان المنـــتزع ثقافيـاً إلا التحـدي المتخيل للرواية أو ما يشبهها ، هذا التحدي الذي يأخذه إلى عالم الممكـــن – كما هو الحال في روايات مكسن هونغ كنغستون Maxine Hong Kingston أو قصائد مايا أنجلو Maya Angelou – .

وبالنسبة لأي تلميذ يفكر في كيفية حدوث هذا التحول فإن هنـــاك كتــاب سيمون شاما Simon Shama الذي يصف سردياً مأزق البشر فـــي تعلقــهم "باليقينيات الزائلة The dead Certainties " للماضي ، باســـتخدام العبــارة نفسها [87] .

إذا كان لنا أن نجعل السرد وسيلة للعقل في صنع المعاني ، فمن الواضـــح أن هذا يتطلب جهداً من طرفنا ، جهداً في قراءته ، وصنعه ، وتحليله ، وفــهم حرفيته ، وتحسس استخداماته ، ومناقشته . وهذه قضايا أصبحـــت مفهومـــة حالياً أكثر مما كانت في جيل سابق[88].

ليس القصد من كل ذلك التقليل من أهمية التفكير المنطقـــي – العلمـــي . فقيمته متضمنة في ثقافتنا ذات التقنية العالية ، لدرجة أن إدراجه في منـــاهج المدارس هو من المسلمات . وفي حين أن تعليمه ربما كان ما يزال بحاجة إلى تحسين ، فإنه قد تقدم تقدماً لافتاً للنظر منذ حركـــات إصـــلاح المنـــهاج فـــي الخمسينيات والستينيات . ولكني لا أفشي سراً إذا قلت : إن "العلم" اصبح لـدى العديد من الناشئين في المدارس الآن ، يبدو " غير إنســـاني " و "خاليــاً مـــن

الرعاية والتعاطف" و "مخيباً للآمال" . وبالرغم من الجهود الكبيرة لمدرسي العلوم والرياضيات ، واتحاداتهم [89] . والحقيقة أن صورة العلم ، بصفته مسعى إنسانياً وثقافياً ، قد تتحسن إذا ما فُهم على أنه تاريخ للجنس البشري . هذا التاريخ الحي المتطور الذي ما ينفك يصارع الأفكار الموروثة ، المتلقاة ، سواءٌ أكان ذلك لا فوازيه Lavoisier ، وهو يغالب وثوقية فلوجستون Phlogiston وجزميته أو داروين Darwin وهو يعيد التفكير في نظرية الخلق الشديدة الاحترام ، أو فرويد Freud الذي تجرأ على النظر تحت السطح النظيف لرضانا الذاتي [90] .

وربما كنا قد ارتكبنا خطأً فادحاً حين فصلنا بين العلم وسردية الثقافة فصلاً يصل إلى حد الطلاق بينهما أحياناً .

قد لا تحتاج المسألة إلى خلاصة . ومع ذلك لابد أن نقول : إن نظام التربية يجب أن يساعد الناشئين في ثقافة ما ، في إيجاد هوية داخل تلك الثقافة . وبدونها ، سيتعثرون في سعيهم وراء المعاني . والأسلوب الوحيد الذي يستطيع المرء بواسطته بناء هوية ، وإيجاد مكان في إطار ثقافته ، هو الأسلوب السردي . وعلى المدارس أن تنميه ، وتغذيه ، وأن تتوقف عن النظر إليه بصفته بديهياً . وهناك حالياً العديد من المشروعات ، لا في الأدب فحسب، بل في التاريخ والعلوم الاجتماعية أيضاً ، تخطو خطوات لافته في هذا المجال. وستكون لنا فرصة لتناولها في الفصول اللاحقة بقدر أكبر من التفصيل .

IV

بصفة تعليق ، أكثر منه ملخصاً عاماً ، اقدم هنـــا فكـرةً أخـيرة حـول مجموعة المبادئ التي طرحتها باتجاه منظور سيكو – ثقافي حول التربية .

إنني أتحقق ، حين أعود إلى قراءتها ، إلى أي حد تبرز قـوى الوعـي ، والتفكير ، واتساع الحوار ، والتفاوض في هذا الميدان .

ففي كل الأنظمة التي تعتمد على السلطة ، وحتى لو كانت سلطة دستورية وتمثيلية ، يبدو أن كل هذه العوامل تثير مخاطر عن طريق الحـوار المفتـوح بشأن السلطة التي تم تأسيسها ، وهي خطرة فعلاً .

إن التربية تثير مخاطر ، لأنها تغذي الشعور بالممكن . ولكن الفشل فـي تزويد العقول بالمهارات اللازمة للفهم والشعور والعمل في العـالم الثقـافي لا يمكن أن يكون مجرد تسجيل علامة صفر في التربية . إنه في الوقـت نفسـه يخاطر بخلق اغترابٍ ، وتحدٍ ، وفقدانٍ للكفاءة العملية . وكل هذه أمور تضعف قدرة الثقافة على الحياة والنماء .

دعوني أعود إلى الموضوع الذي افتتحت به هذا الفصل . لقد حـاولت أن أظهر في البداية أن التربية ليست مجرد عمليـة تقنيـة لتنظيـم المعلومـات المحصلة بشكل جيد ، وليست حتى مجرد قضية تطبيق "لنظريات التعلم" فـي الصف ، أو استخدام نتائج "اختبارات التحصيل" المركزة على الأفـراد . إنـها مسعى معقد لتكييف الثقافة مع حاجات أعضائها ، وتكييف الأعضاء ، وطرقهم في العرفان ، مع حاجات الثقافة .

وفي الفصول التالية سنلتقي "بصورة خاصة" العديد مـــن المســـائل التـــي ناقشناها بقدر أكبر من التفصيل مما ورد في هذا الفصل .

لقد كان هدفي في هذا الفصل وضع التربية في السياق العام الذي تتطلبـــه لتفهم بشكل مناسب .

ونستطيع الآن تناول الخصوصيات .

الفصل الثاني

علم التربية الشائع

إن لغز تطبيق المعرفة النظرية على المشكلات العملية ما فتئ يشغل ذوي التفكير العميق. وتطبيق النظرية السيكولوجية على الممارسة التربوية ليس استثناءً لتلك القاعدة ، وليس أقل إرباكاً من تطبيق العلم على الطب . وتعليقات ارسطو (وهي بالأحرى تلميحات) في (أخلاق نيكوماك ، الكتاب ، 1137 a) تقول : " من السهل معرفة آثار العسل ، والخمر ، وعشب الخربق ، والمعالجة بالكي ، والبتر ، ولكن معرفة : كيف ؟ .. ولمن ؟ .. ومتى ؟ .. يجب استخدام هذه الأشياء كعلاج ليست عندي أسهل من أن يكون المرء طبيباً".

وحتى مع التقدم العلمي ، ليست مشكلة الأطباء أسهل حالياً مما كانت في زمن عشب الخربق والكي . فمشكلات " كيف ؟ .. ولمن ؟ .. ومتى ؟ " ما تزال تعظم وتتسع . إن التحدي يكمن دائماً في موضعة المعرفة في السياق الذي نعيشه ، وهي التي تمثل "المشكلة"، باستعارة بعض التعبيرات الطبية . وذلك السياق المعاش ، الذي تُعنى به التربية ، هو الصف ، الصف المتموضع في ثقافة أوسع .

إنه المكان ، في الثقافات المتقدمة على الأقل ، الذي يلتقي فيه المعلمون والتلاميذ ليؤدوا ذلك التبادل الجوهري والغامض معاً ، والذي نسميه بعفوية "التربية " .

وبالرغم من أن الأمر يبدو واضحاً ، إلا أن الأفضل لنا أن نركز فيما يلي على " التعلم والتعليم في وسط المدرسة " أكثر مما يفعله علماء النفس أحياناً ، من التعميم استناداً إلى التعلم في متاهة الفئران ، أو من تعلم المقاطع العديمة المعنى من قبل طلاب مسجونين في مختبر مدرسي أو جامعي ، أو من أداء

محاكاة تعلم الحيوان في حاسوب ، في معهد كارنيجي ميلون Carnegie Mellon .

أبق أمامك صفاً منشغلاً من الصغار في سن التاسعة ، مثلاً ، مع معلم شديد البأس ، وتساءل عن نوع المعرفة النظرية التي يمكن أن تساعدهم . هل هي "النظرية الوراثية " Genetic Theory التي ما تنفك تؤكد أن الناس مختلفون؟ حسناً ، ربما كان الأمر كذلك، ولكن لا ينبغي أن نبالغ فيه . هل تعمل بقدر أكبر من الجد مع التلاميذ غير اللامعين ؟ أم تهملهم ؟ وماذا عن " نظرية الترابط " Associationist Theory التي تقول لك : إن المقاطع العديمة المعنى يترابط بعضها مع بعض من خلال تأثيرات التكرار ، والحداثة ، والتجاور ، والتشابه ؟ هل تريد أن تصمم منهاجاً للمعرفة حول كيفية تعلم المقاطع العديمة المعنى ؟ .. حسناً ، ربما جاز لنا أن نفعل ذلك في مجالات محددة ، حيث تكون الأشياء عديمة المعنى على نحو ما ، مثل أسماء العناصر في الجدول الدوري ، سيريوم ، ليثيوم ، ذهب ، رصاص ، .. حيث ننجح بعض الشيء .

ولكن هناك " مشكلة تقديم أو عرض " تبقى دائماً معنا حين نتناول التعلم والتعليم ، مشكلة واسعة الانتشار ، دائمة . إنها جزء لا يتجزأ من نسيج الحياة الذي نفشل غالباً في ملاحظته ، بل إننا نفشل حتى في اكتشافه ، إلى الحد الذي ينطبق عليه وعلينا المثل القائل : "سيكون السمك آخر من يكتشف الماء " .

إنها مسألة كيفية إنجاز الكائنات البشرية لقاء العقول التي يعبر عنها المعلمون بقولهم : " كيف استطيع الوصول إلى الأطفال " ، أو التي يعبر عنها

الصغار بقولهم : " ما الذي تريد المعلمة الوصول إليه ؟ " هذه هـي المشـكلة التقليدية " للعقول الأخرى " ، كما سميت في الأصل في الفلسفة . لقد أُغفلـت صلتها بالتربية في الغالب حتى وقت قريب ، ولكنها ما لبثت أن أصبحت فـي العقد الأخير موضع اهتمام متحمس ، وبحث مكثف لدى علماء النفـس ، ولا سيما أولئك المهتمين بالنمو .

ومحور هذا الفصل سيكون : تطبيق هذه الأعمال الجديـدة علـى عمليـة التربية . إن تفاعلاتنا مع الآخرين ، التي أغفلت في الماضي بصورة شبه كلية من السلوكيين المعارضين للذاتية ، تتأثر بعمق بنظرياتنا الحدسـية اليوميـة حول كيفية عمل عقول الآخرين . وهذه النظريات التـي نـادراً مـا تعلـن ، موجودة على نطاق واسع ، ولكنها لم تخضع للدراسة المكثفـة حتـى وقـت قريب. هذه النظريات الشائعة لدى العامة يستشهد بها مهنياً في الوقت الحاضر بتعالٍ تحت اسم " علم النفس الشائع " .

إن علوم النفس الشائعة تعكس اتجاهات إنسانية "متسرعة" بعض الشـيء (مثل الرؤية الطبيعية للناس كأنهم يعملون بانضباطهم الخاص) ، ولكنها تعكس أيضاً معتقدات ثقافية مترسخة بعمق حول " العقل " . وليس علم النفس الشائع لدى العامة منشغلاً بكيفية عمل العقل لدى الراشد فحسب ، بل إنه مزود أيضـاً بمفاهيم حول الكيفية التي يتعلم بها عقل الطفل ، بل حتى بما يجعله ينمو وكما أننا نسير ونتحرك في تفاعلنا العادي بعلم نفسنا الشائع ، فإننا نسير أيضاً فـي أنشطة مساعدة الأطفال على تعلم أمور في تفاعلنا العادي بعلم التربية الشائع.

راقب أية أم ، وأي معلم ، وحتى أية حاضنة مع طفل ، وستذهل لرؤيـة أن أفعالهم تسير إلى حد بعيد بمفاهيم مثل " ماذا تشبه عقول الأطفال ؟ .. كيـف

نساعدهم في التعلم ؟ " بالرغم من أن هؤلاء قد لا يكونون قادرين على التعبير بوضوح عن مبادئهم التربوية .

من هذا العمل حول علم النفس الشائع لدى الناس ، وعلم التربية الشائع أيضاً مثله نشأ حدس جديد ، وربما كان ثورياً . ومفاده : حين تتصدى للتنظير بشأن الممارسة التربوية في الصف (أو في أي وسط آخر فيما يتعلق بهذه القضية) فإن من الأفضل لك أن تأخذ بالحسبان النظريات الشائعة التي يعرفها أولئك العاملون في التعليم والتعلم ، وأن أية تجديدات قد ترغب في إدخالها ، بصفتك منظراً مختصاً في علم التربية ، سيكون عليها أن تدخل في منافسة ، أو أن تحل محل ، أو حتى أن تعدل النظريات المألوفة الشائعة التي توجه المعلمين والتلاميذ حالياً . ومثال ذلك : إذا كنت تعتقد ، بصفتك منظراً تربوياً ، أن أفضل التعلم إنما يتم حين يساعد المعلم التلميذ ويقوده لاكتشاف تعميمات بنفسه ، فأنت ستصطدم بمعتقد ثقافي مستقر يتمثل في أن المعلم هو سلطة يفترض فيها أن تقول للطفل ما هي القاعدة العامة ؟ بينما ينشغل التلميذ (أو التلميذة) بحفظ التفاصيل . وإذا ما درست كيفية تسيير معظم الصفوف فأنك ستجد غالباً أن معظم أسئلة المعلمين للتلاميذ تدور حول التفاصيل التي يمكن الإجابة عنها بكلمات محددة ، أو حتى "بنعم" أو "لا" . وهكذا فإن إدخالك تجديداً في التعليم سيتضمن بالضرورة تغيير النظريات الشائعة السيكولوجية والبيداغوجية للمعلمين ، و.. إلى حد مدهش .. نظريات التلاميذ أيضاً .

بكلمة واحدة ، ان التعليم بني حتماً على مفاهيم حول طبيعة عقل المتعلم . والمعتقدات والفرضيات حول التعليم ، سواء أكان ذلك في مدرسة ، أم في أي سياق آخر ، إن هي إلا انعكاسات مباشرة للمعتقدات والفرضيات التي يحملها

المعلم بشأن المتعلم . (وسنعمد فيما بعد إلى النظر في الجانب الآخر من هذه العملة : وأعني كيف يتأثر التعلم بمفهوم الطفل عن النزوع العقلي للمعلم ، مثلما تعتقد التلميذات بأن المعلمين يتوقعون منهن ألا يأتين بإجابات خارج المألوف). وهذه الحقيقة معروفة ، مثل معظم الحقائق العميقة بالطبع . فالمعلمون حاولوا دائماً تكييف تعليمهم لخلفيات ، وقدرات ، وأساليب ، واهتمامات الصغار الذين يعلمونهم . وهذا شيء شديد الأهمية ، ولكنه ليس ما نريده تماماً . إن غرضنا ، بالأحرى ، هو تعرف قدر أكبر من الطرق العامة التي ينظر بها تقليدياً إلى عقول الأطفال ، والممارسات التربوية التي تلحق طرق التفكير هذه حول طبيعة العقل . ولكننا لن نتوقف هنا ، لأننا نريد أيضاً تقديم بعض الأفكار حول " زيادة الوعي " في هذا السياق : ماذا يمكن تحقيقه بجعل المعلمين (والطلاب) يفكرون بشكل معلن حول الفرضيات السيكولوجية المألوفة الشائعة لديهم ، في سبيل إخراجها من ظلال المعرفة التي تتضمنها ؟

هناك طريقة لعرض القضية العامة لعلم النفس وعلم التربية الشائعين بصورة أقوى ، وذلك بتمييز نوعنا الإنساني عن القردة العليا ومقابلته بها . ففي نوعنا الإنساني ، يظهر الأطفال "استعداداً للثقافة" بشكل قوي مدهش . إنهم حساسون ومتحمسون لتبني الطرق الذائعة الشائعة التي يشاهدونها حولهم . إنهم يظهرون اهتماماً لافتاً للنظر في نشاط أهلهم وأقرانهم ، يحاولون – من دون تلقين – تقليد ما يلاحظون . وفيما يتعلق بالراشدين يؤكد كروغر Kruger وتوماسيللو Tomsaello [1] ، أن هناك " استعداداً للتعليم" أيضاً فريداً لدى الإنسان ، ويتجلى هذا الاستعداد لدى الراشدين في لجوئهم إلى عرض الأداء الصحيح لمصلحة المتعلم .

ويصادف المرء نداً لهذه الاتجاهات بأشكال مختلفة في جميع المجتمعات الإنسانية . ولكن لاحظ أن هذه الاستعدادات للتقليد من جهة ، والعرض من جهة أخرى ، تبدو قليلة ، أو حتى غير موجودة في أقرب القردة إلينا ، وهو الشمبانزي . فالراشدون من الشمبانزي لا "يعلّمون" صغارهم بعرض الأداء الصحيح ، كما أن الصغار ، من جهتهم ، على ما يبدو ، لا يقلدون أعمال الكبار ، إذا استخدمنا تعريفاً متشدداً لكلمة "تقليد" على الأقل . فإذا كان المرء يعني بالتقليد ملاحظة ، لا الهدف المنجز فحسب ، بل وسائل ذلك الإنجاز أيضاً، فإن هناك إثباتاً ضعيفاً لوجود التقليد لدى أفراد الشمبانزي البري [2] ، ومحاولة أضعف بكثير للتعليم . على أن من اللافت جداً ، أنه حين يربَّى الشمبانزي "كما لو أنه" طفل إنساني ، ويتعرض للطرق الإنسانية ، فإنه يبدأ في إظهار استعدادات أكبر للتقليد [3] .

وأما البراهين على الاستعدادات "للتعلم بالعرض" لدى أفراد الشمبانزي الراشدين فهي اقل وضوحاً . ولكن استعدادات كهذه يمكن أن تكون موجودة ، ولكن بشكل بدائي جداً [4] .

وقد افترض توماسللو ، وراتنر Ratner ، وكروغر بأنه لما كانت القردة العليا لا تعزو وجود معتقدات ومعرفة للآخرين ، فهي لا تتعرف ، على الأرجح، وجود المعتقدات والمعرفة لديها هي نفسها [5] . إننا ، نحن البشر ، لا نقول ، أو نعلم ، أفراداً ما ، شيئاً ما ، إلا لأننا نتعرف أولاً أنهم لا يعرفونه ، أو نتعرف أن ما يعتقدونه خاطئ . إن فشل القردة العليا في أن تعزو الجهل أو المعتقدات الخاطئة لصغارها يمكن إذن أن يفسر غياب الجهد التربوي . ذلك لأننا لا نحاول تصحيح النقص عن طريق العرض ، أو الشرح ، أو المناقشة،

إلا حين نتحقق من هذه الحالات . وحتى أكثر أفراد الشمبانزي تعرضاً للثقافة البشرية يظهرون القليل القليل ، إن لم يكن لا شيء ، من عزو النقص للصغار، النقص الذي يقود إلى النشاط التعليمي . وتظهر البحوث على القردة الأقل تطوراً الصورة نفسها . فقد توصل كل من شيناي Cheney وسيرفارث Seyrfarth ، بالاستناد إلى ملاحظاتهما لسلوك قردة الفرفت البرية [6] ، إلى النتيجة التالية : في حينِ أن القردة يمكنها أن تستخدم مفاهيم مجردة، ولديها دوافع ، واعتقادات ، ورغبات .. إلا أنها تبدو غير قادرة على إسناد حالات عقلية للآخرين : إنها تفتقر إلى "نظرية للعقل". كما أن البحوث على أنواع أخرى من القردة تكشف عن معطيات مماثلة [7].

وهكذا فإن النقطة العامة واضحة وهي أن : الفرضيات حول عقل المتعلم تكمن وراء محاولات التعليم : لا عزو للجهل ، لا جهد للتعليم . وبعبارة أوضح: إنك لن تبذل أي جهد للتعليم إذا لم تكن قد عزوت الجهل إلى من ستعلمه .

على أن مجرد القول بأن الكائنات البشرية تفهم عقول الآخرين ، وتحاول تعليم غير الأكفياء يجب ألا يعني بحال من الأحوال إغفال الطرق المتنوعة التي يحدث فيها التعليم في الثقافات المختلفة . إن التنوع مُذهل [8]. ونحن نحتاج إلى معرفة أكبر بشأن ذلك التنوع إذا كنا نريد تقدير العلاقة بين علم النفس الشائع، وعلم التربية الشائع أيضاً في أوساط ثقافية مختلفة .

إن فهم العلاقة يصبح ملحاً بشكل خاص لدى تناول مسائل الإصلاح التربوي. لأنه ما إن نعترف بأن مفهوم المعلم عن المتعلم يشكل التعليم الذي يستخدمه حتى يصبح تزويد المعلمين (أو الآباء) بأفضل نظرية متوافرة عن

عقل الطفل أمراً جوهرياً . وخلال عمل ذلك، نحتاج أيضاً إلى تبصير المعلمين بنظرياتهم المألوفة الشائعة التي تسير تعليمهم .

إن أشكال التربية الشائعة ، على سبيل المثال ، تعكس العديد من الفرضيات حول الأطفال: فقد ينظر إليهم على أنهم يريدون الإصلاح ويحتاجون إليه ؛ أو أنهم بريئون ، وتجب حمايتهم من المجتمع الفظ الخشن ؛ أوأنهم يحتاجون إلى مهارات تجب تنميتها من خلال التمرين فقط ؛ أو أنهم أوعية فارغة يجب ملؤها بالمعرفة التي لا يستطيع توفيرها إلا الراشدون ؛ أو أنهم أنانيون ويحتاجون إلى تنشئة اجتماعية . وإن المتعقدات الشائعة من هذا القبيل ، سواء أعبر عنها أناس عاديون أم "خبراء" هي بحاجة ماسة إلى نوع من "إعادة التفسير" إذا ما أريد تقويم مقتضياتها ، لأنه ، سواءٌ أكانت هذه النظريات "صحيحة" أم لا ، فإن مقتضياتها في مجال أنشطة التعليم يمكن أن تكون هائلة .

إن علم النفس العرفاني لا يرفض علم النفس الشائع بصفته خرافياً ، شيئاً لا يصلح إلا للأنثروبولوجيين العالمين بالأساليب الشعبية الطريفة . لقد ناقشت مدة طويلة بأن شرح ما يفعله الأطفال ليس كافياً [9]. والمهمة الجديدة تتمثل في تحديد ماذا يفكرون بأنهم يفعلون ، وما أسبابهم لفعل ذلك ؟ وكما تفعل الدراسات الجديدة حول نظريات عقل الأطفال [10] ، فإن المقاربة الثقافية تبرز أن الطفل يتوصل تدريجياً إلى أن أفعاله لا تنصب مباشرة "على العالم"، بل على المعتقدات التي يحملها عن العالم . ومن المحتمل أن يكون التحول الجوهري من الواقعية الساذجة إلى فهم دور المعتقدات ، الذي يحدث في سنوات المدرسة الأولى ليس كاملاً ، ولن يكون كاملاً على الإطلاق ، ولكنه حين يبدأ ،

فإن هناك تحولاً موازياً في الغالب فيما يستطيع المعلمــون عملــه لمســاعدة الصغار . ومع التحول – على سبيل المثال – يستطيع الصغــار أن يتحملــوا المزيد من المسؤولية عن تعلمهم وتفكيرهم [11] . إنهم يبدؤون فـــي "التفكــير حول تفكيرهم" و"حول العالم" أيضاً .

وهكذا فإننا لا نفاجأ إذا ما رأينا القائمين باختبارات التحصيل قد أصبحـــوا أكثر اهتماماً لا بما يعرفه الأطفال فحسب ، بل بالكيفية التي يفكـــرون بأنـــهم حصلوا بها على هذه المعرفة [12]. وتتلخص القضية فيما يقوله هوارد غاردنر Howard Gardner في كتابه "العقل غير المتمـــدرس The Unschooled Mind " : " يجب أن نضع أنفسنا داخل رؤوس طلابنا ، ونحاول أن نفهم بقدر المستطاع مصادر مفاهيمهم وقواها " [13].

وبشيء من الجرأة يمكننا القول : إننا نشهد بروز فرضية تتمثـــل فـــي أن الممارسات التربوية في الصفوف تستند إلى مجموعة من المعتقـــدات العامـــة حول عقول الأطفال ، عمل بعضها بوعي لصالح الطفل ، وبعضها الآخر بغـــير وعي ضد صالحه . وهذه المعتقدات بحاجة إلـــى إعـــلان وإعـــادة تمحيـــص وتدقيق.

إن مقاربات مختلفة للتعلم ، وأشكالاً مختلفة للتعليم ، مـــن التقليـــد ، إلـــى التلقين ، إلى الكشف ، إلى التعاون ، تعكس معتقدات وفرضيات متباينة بشـــأن المتعلم ، من الفاعل ، إلى العارف ، إلى المجـــرب المســـتقل ، إلـــى المفكـــر التعاوني [14] .

إن ما تفتقر إليه القردة العليا ، ويستمر البشر في تطويره ، هو مجموعـــة من المعتقدات حول العقل . وهذه المعتقدات تعدل بدورها المعتقـــدات بشـــأن

مصادر الفكر والعمل ، وقدرتهما على الانتقال . والتقدم في الكيفية التي نسلكها في فهم عقول الأطفال هو شرط مسبق لأي تحسين في علم التربية .

من الواضح أن كل ذلك يتضمن أشياء تتجاوز موضوع عقول الأطفال بكثير. فالمتعلمون الصغار هم أناس من اسر وجماعات ، يكافحون للتوفيق بين رغباتهم ، وعقائدهم ، وأغراضهم ، وبين العالم من حولهم . وقد يكون اهتمامنا عرفانياً بالدرجة الأولى ، متصلاً بتحصيل المعرفة واستخداماتها ، ولكننا لا نعني بذلك قصر محورها على ما يسمى "العقل المنطقي" . إن إيغان Egan يذكرنا بأن " أبولو من دون ديونيسيوس يمكن أن يكون ، في الحقيقة ، مواطناً طيباً ، حسن الإطلاع" ، حتى أنه ربما كان " مثقفاً بالمعنى الذي يصادفه المرء غالباً في الكتابات التربوية التقليدية . ولكنه شخص بليد ، ولن يستطيع مطلقاً ، من دون ديونيسيوس ، صنع ثقافة ، وإعادة صنعها " [15] .

وبالرغم من أن نقاشنا لكل من علم النفس وعلم التربية الشائعين قد ركز على " التعليم والتعلم " بالمعنى المألوف ، فإنه قد كان بمقدورنا التركيز بسهولة على مظاهر أخرى للفكر البشري ، مظاهر لا تقل أهمية عن تلك الممارسة التربوية ، مثل المفاهيم الشائعة للرغبة ، أو النية والقصد ، أو المعنى ، أو حتى التضلع والتفوق . ولكن ، حتى مفهوم " المعرفة" ليس "أبولونيا" مسالماً إلى هذا الحد .

لننظر ، على سبيل المثال ، في قضية ماهية المعرفة ، ومن أين تأتي ؟ .. وكيف نكتسبها ؟ .. هذه أيضاً لها جذور ثقافية عميقة . ولنبدأ بالتمييز بين عرفان الشيء حسياً وفردياً ، وعرفانه بوصفه نموذجاً لقاعدة عامة . إن الجمع والضرب الحسابيين يشكلان نموذجاً بيناً . لنقل إن أحدهم تعلم حقيقة

حسابية محسوسة . ماذا يعني أن نلتقط "حقيقة" حسابية ؟ .. وكيف يختلف هذا عن فكرة أن الضرب هو مجرد جمع متكرر ، شيء "تعرفه" مسبقاً ؟ حسناً، إنه يختلف بشيء واحد هو أنك تستطيع اشتقاق المجهول من المعلوم . إنه مبدأ ذكي بشأن المعرفة ، مبدأ يبهج حتى ديونيسيوس المهتم بالفعل .

وبمعنى أكثر عمقاً ، فإن التقاطك شيئاً تجريدياً يمثل بداية لتقدير تلك المعرفة التي تبدو معقدة ، والتي يمكنك في الغالب إرجاعها عن طريق الاشتقاق إلى أشكال معرفية بسيطة تملكها من قبل ، تماماً مثل قصص ملكة إيلري Ellery Qween التي تضم ملاحظة في صفحة بارزة من النص تقول إن القارئ أصبح يعرف كل المعرفة الضرورية لاكتشاف الجريمة وحل لغزها .

لنفرض أن أحد المعلمين أعلن في الصف ، بعد أن تعلم الأطفال جدول الضرب ، بأنهم اصبحوا يملكون الآن المعرفة الكافية لفهم شيء يسمى "اللوغاريتم " وهو أنواع معينة من الأعداد ، أُعطيت أسماءً : "1،2،3،4،5 " ، وأنهم أصبحوا قادرين على تصور ما تعنيه هذه " الاسماء " استناداً إلى ثلاثة أمثلة ، كل منها يتشكل من سلسلة تحمل تلك الاسماء .

السلسلة الأولى هي : 2 ، 4 ، 8 ، 16 ، 32 .

والثانية هي : 3 ، 9 ، 27 ، 81 ، 284 .

والثالثة هي : 1 ، 10 ، 100 ، 1000 ، 10000 ، 100000 .

إن الأعداد في كل سلسلة تناسب " الأسماء " اللوغاريتمية 1،2،3،4،5 . ولكن كيف يمكن لـ 8 أن تسمى 3 ؟ ، والأمر نفسه بالنسبة لـ 27 ، ولـ 1000 ؟

إن الأمر لا يقتصر على أن الأطفال " يكتشفون" أو "يخترعون" فكرة الأس ، أو القوة ، فحسب ، ولكنهم يكتشفون /يخترعون أيضاً فكرة الأس بالنسبة إلى قاعدة ما : أي أن 2 مرفوعة إلى القوة 3 تصبح 8 ، وأن 3 مرفوعة إلى القوة 3 تصبح 27 ، وأن 10 مرفوعة إلى القوة 3 تصبح 1000 . وما أن يمضي التلاميذ (لنقل حول سن العاشرة) خلال تلك الخبرة حتى يكون مفهومهم للمعرفة الحسابية على أنها "اشتقاقية Derivational " قد استقر نهائياً : إنهم سيلتقطون أنه ما إن يعرف أحدهم الجمع ، ويعرف أن الجمع يمكن أن يتكرر عدداً مختلفاً من المرات ليكوّن الضرب ، حتى يعرف أيضاً ماذا تعنيه اللوغاريتمات .

كل ما تحتاج إلى تحديده هو " القاعدة " .

وإذا كان ذلك المثال حسابياً جداً ، فإنك تستطيع أن تجعل الأطفال يمثلون مسرحية "الفارس ذو القلنسوة الحمراء Red Riding Hood " بثلاثة أساليب، الأول كمسرحية صفية ، وبمشاركتهم جميعاً ، ثم من قبل ممثلين مختارين ليمثلوا الشخصيات الرئيسية أمام جمهور من المتفرجين ، وأخيراً كقصة تُروى أو تُقرأ من قبل راوية أمام فريق منهم .

وهنا لابد أن نتساءل : كيف تختلف هذه الأساليب بعضها عن بعض ؟ .. في اللحظة التي يخبرك فيها أحد الأطفال أن الشكل الأول لا يضم إلا ممثلين ، ولا وجود فيه لجمهور ، وفي الثاني يوجد كلا الطرفين (الممثلون والجمهور)، فإن الصف سيبدأ في مناقشة "للدراما" لا تقل إثارة عما فعله "فكتور تورنر Victor Turner " في كتابه : من الطقوس إلى المسرح From Ritual to Theater [16] . والذي فعلته في المثال السابق هو أنك قدت الأطفال للاعتراف

بأنهم يعرفون أكثر مما كانوا يظنون ، ولكن كان عليهم " أن يفكروا في ذلك " لمعرفته . وهذا هو ما دار حوله عصر النهضة وعصر التنوير . وأن تعلم بهذا الأسلوب يعني أنك تبنيت نظرية جديدة للعقل .

ولنأخذ الآن قضية : من أين تحصل على المعرفة ؟ وهي تساوي القضية السابقة في العمق .

إن الأطفال يبدؤون عادة بافتراض أن المعلم يملك المعرفة ، وهو ينقلها إلى الصف . على أنهم سرعان ما يتعلمون ، تحت ظروف مناسبة ، أن آخرين في الصف ربما تكون لديهم معرفة أيضاً ، ومن الممكن المشاركة فيها .

إنهم يعرفون ذلك بالطبع من البداية ولكن فيما يتعلق بأمور بسيطة ، مثل أين يمكن العثور على الأشياء فقط ؟ .

في هذه المرحلة الثانية ، توجد المعرفة في الفريق ، ولكن بصورة ساكنة . فماذا عن مناقشة الفريق كطريق لاكتساب المعرفة ، بدلاً من مجرد التعرف على من يملك المعرفة؟[17]

بل إن هناك خطوة تتجاوز ذلك كله . خطوة من أعمق جوانب المعرفة الإنسانية . إذا لم يكن أحد في الفريق " يعرف " الجواب ، فأين يذهب "للحصول عليه " ؟ إنها القفزة داخل الثقافة ، بصفتها مستودعاً للسلع ، مستودعاً للأدوات .. أو ما شابه . هناك أشياء يعرفها كل فرد (أكثر مما يتوقع) ، ولكن هناك قدراً أكبر يعرفه الفريق ، أو يستطيع الفريق اكتشافه بالمناقشة التي تتم بين أفراده ، ومقداراً أكبر أيضاً يظل مخزوناً في مكان آخر، في "الثقافة" لنقل : في رؤوس أناس أكثر معرفة ، وفي الأدلة ، والكتب، والخرائط .. وهكذا . وفي الحقيقة ، لا أحد في الثقافة يعرف كل ما

تجب معرفته فيها . إذن ، ماذا نفعل حين نقع في مأزق ؟ وما المشكلات التي نواجهها في الحصول على المعرفة التي نحتاج إليها ؟ ابدأ بالإجابة عن ذلك السؤال وستكون على الطريق العريض الموصل لفهم ماهية الثقافة . وبسرعة مذهلة سيبدأ بعض الأطفال بالتأكد من أن المعرفة قوة ، أو أنها شكل من أشكال الثروة ، أو أنها شبكة للنجاة والأمان .

لذلك ، دعونا نتناول بقدر أكبر من الدقة بعض المفاهيم البديلة حول عقول المتعلمين والتي يحملها ويتبناها المنظرون التربويون ، والمعلمون ، وأخيراً الأطفال أنفسهم . لأن هذه المفاهيم قد تحدد الممارسات التربوية التي تقوم في الصفوف ، في سياقات تربوية مختلفة.

نماذج العقل ونماذج علم التربية

هناك أربعة نماذج رئيسية لعقول المتعلمين ، شائعة في أزماننا هذه . وكل منها يُلح على أغراض تربوية مختلفة . وهذه النماذج ليست مجرد مفاهيم للعقول تحدد كيف نعلم و"تربي"، ولكنها ايضاً مفاهيم حول العلاقات بين العقول والثقافات . إن إعادة التفكير في علم النفس التربوي تتطلب منا أن نفحص كلاً من هذه المفاهيم البديلة عن النمو الإنساني ، وإعادة تقويم مقتضياتها للتعلم والتعليم .

1- النظر إلى الأطفال بصفتهم متعلمين مقلدين : اكتساب "كيفية العمل" .

حين يعرض راشد عملاً ماهراً أو ناجحاً أمام الطفل ، أو يقدم له نموذجاً له، فإن ذلك العرض يستند ضمنياً إلى اعتقاد الراشد بأن :

أ- الطفل لا يعرف كيف يعمل العمل س .

ب- الطفل يستطيع أن يتعلم كيف يؤدي العمل س بعرضه أمامه . كما أن تقديم النماذج يفترض أيضاً أن :

ت- الطفل يريد أن يقوم بعمل س .

ث- وقد يكون الطفل عاملاً في تجريب س .

إن تعلم الطفل بالتقليد يتطلب منه أن يتعرف الأغراض التي يسعى الراشد لتحقيقها ، والوسائل التي يستخدمها لإنجاز تلك الأغراض ، والواقع المتمثل في أن العرض العملي سيمكنه من النجاح في تحقيق الغرض بنفسه .

ففي الوقت الذي يبلغ فيه الطفل سنتين من العمر ، يكون قادراً على تقليد العمل المقصود، وذلك خلافاً لما تكون عليه صغار الشامبانزي البرية . والكبار الذين يعرفون رغبة الصغار في التقليد ، يحوّلون عادة ، عروضهم العملية إلى أداءات حقيقية ، عاملين بطريقة حية على إظهار العناصر التي يتضمنها "عمل الشيء بشكل صحيح" . وهم بذلك يوفرون في الحقيقة "نماذج غير صاخبة" [18] للعمل ، نماذج طبيعية واضحة للعمل المرغوب فيه [19] .

إن هذه "النمذجة Modeling " هي قاعدة " التلمذة Apprenticeship " التي تقود خطى المبتدئ في أساليب الخبير الماهرة . إن الخبير يحاول أن ينقل مهارة اكتسبها من خلال الممارسة المتكررة إلى مبتدئ ، يكون عليه بدوره أن يتدرب على العمل النموذج في سبيل إتقانه أو النجاح فيه .

والتمييز ضعيف في هذا التبادل بين المعرفة الإجرائية (معرفة كيفية العمل) والمعرفة الفرضية (عرفان الأشياء) . والفرضية الكامنة هنا هي أن الأشخاص قليلي المهارة يمكن تعليمهم بالعرض ، وأن هؤلاء يمتلكون القدرة على التعلم

من خلال التقليد . وهناك فرض آخر في هذه العملية ، يتمثل في أن النمذجة من جانب ، والتقليد من جانب آخر ، يمكّنان من تراكم المعرفة المقبولة ثقافياً، وحتى من نقل الثقافة [20] من جيل إلى الجيل التالي .

على أن استخدام التقليد وسيلة للتعليم يستتبع فرضية إضافية حول كفاءة الإنسان أيضاً : تقول بأنها تتكون من مواهب ومهارات وقدرات أكثر منها معرفة وفهماً . والكفاءة بالاستناد إلى نظرة التقليد تأتي من خلال التمرين والممارسة فقط . إنها نظرة تستبعد تعليم اللوغاريتم أو المسرح بالأسلوب الذي وصفناه مسبقاً . إن المعرفة "تنمو كالعادات" ، وهي ليست مرتبطة لا بالنظرية ولا بالتفاوض أو البرهان ، حتى أننا في الواقع ننعت الثقافات التي تعتمد اعتماداً كبيراً على علم النفس وعلم التربية الشائعين ، اللذين يقومان على التقليد ، بأنها "تقليدية" . على أن ثقافات أكثر تطوراً من الناحية التقنية تعتمد بصورة كبيرة على نظريات من هذا القبيل تؤمن بالتقليد أيضاً – كالتلمذة مثلاً – لنقل المهارات الدقيقة . ولكن تكوين عالم أو شاعر يحتاج إلى أكثر من "معرفة النظرية" [21] ، أو عرفان قواعد القصيدة الخماسية التفاعيل . إنها قصة أرسطو والطبيب تعاد من جديد .

ماذا نعرف إذن بشأن العرض والتلمذة ؟

ليس كثيراً ، ولكنه أكثر مما يتوقع المرء .

فمن المعروف أن مجرد عرض " كيفية العمل " ، وتوفير التمرين عليه ، على سبيل المثال ، ليسا كافيين . وتبين الدراسات عن الخبرة أن مجرد تعلم كيفية الأداء بمهارة لا يوصل المرء إلى مستوى المهارة المرنة نفسه ، هذا المستوى الذي يتوصل إليه بمزيج من التمرين والشرح النظري العقلاني ، كما

هي الحال بالنسبة إلى عازف البيانو الماهر جداً ، الذي يحتاج إلى أكثر من الأيدي الماهرة : إنه يحتاج أيضاً إلى معرفة شيء عن نظرية " الإيقاع Harmony " و " الصولفيج Solfege " ، وبنية اللحن . وهكذا ، فإنه إذا كانت نظرة بسيطة للتعلم بالتقليد تناسب مجتمعاً "تقليدياً" [22] ، فإنها لا تناسب مجتمعاً أكثر تقدماً . وهذا يقودنا إلى المجموعة التالية من الفرضيات عن العقول البشرية .

2-النظر إلى الأطفال على أنهم يتعلمون بالتعليم النظري المنظم – اكتساب المعرفة النظرية (القاعدية) :

يستند التعليم النظري عادةً إلى المبدأ القائل : من الضروري تقديم الحقائق والمبادئ ، وقواعد العمل للتلاميذ ، وعلى هؤلاء ، تعلمها ، وتذكرها ، ومن ثم تطبيقها . والتعليم بهذا الأسلوب يفترض أن المتعلم "لا يعرف ذلك" . إنه يفترض أن المتعلم يجهل بعض الحقائق ، أو القواعد ، أو المبادئ ؛ ومن الممكن إيصالها إليه بالتعليم . وما يجري تعليمه للتلميذ يتصور أنه "داخل" عقول المعلمين ، أو في الكتب ، والمصورات ، والفنون ، وبنوك المعلومات .. وما شابه . والمعرفة تحصل عن طريق "البحث عنها" ، أو "الإصغاء إليها" . إنها مجموعة مبادئ أو كتلة خارجية تمثل ما هو معروف . والمعرفة الإجرائية ، أو معرفة كيفية العمل ، يفترض أن تأتي آلياً نتيجة عرفان بعض الفرضيات حول الوقائع ، والنظريات، وما شابه : مثل "مربع الوتر في المثلث القائم الزاوية يساوي مجموع مربعي الضلعين الآخرين" .

في هذا السناريو للتعليم لا يجري تصور القدرات بصفتها عرفان كيفية عمل شيء بمهارة ، بل بالأحرى القدرة على اكتساب معرفة جديدة بمساعدة "قدرات

عقلية" معينة : لفظية ، أو مكانية ، أو عددية ، أو ما بين شخصية .. إلى ما هناك . وهذا على الأرجح أوسع التصورات تبنياً لعلم التربية الشائع حالياً ، سواء أكان ذلك في التاريخ أو الدراسات الاجتماعية ، أو الأدب ، أو الجغرافيا، بل حتى في العلوم والرياضيات . وتأتي جاذبيته الرئيسية من زعمه أنه يقدم تحديداً واضحاً لما يجب تعلمه ، ويقترح معايير لتقويم إنجازه ، وهذا موضع تساؤل أيضاً . وقد أنتج أكثر من أية نظرية شائعة أخرى لعلم التربية المعروف، الاختبارات الموضوعية بأشكالها الهائلة كلها . ففي سبيل تحديد ما إذا كان التلميذ "تعلم" عاصمة ألبانيا ، فإن كل ما نحتاج إلى عمله هو أن نقدم له اختياراً متعدداً مثل : تيرانا ، ميلانو ، سميرنا ، سمر قند .

ولكن إدانة هذه الفرضية التعليمية يشبه إلى حد كبير ضرب فرس ميت . لأن من الواضح أن هناك سياقات حيث يمكن تناول المعرفة ومعالجتها معالجة مفيدة ، بصفتها "موضوعية" ، ومسلماً بها مثل معرفة النصوص المختلفة التي تسمح بعرض قضية بمخالفة القانون الإنجليزي العام ، أو معرفة أن "قانون العبد الهارب" أصبح تشريعاً أمريكياً عام 1793م ، أو أن زلزال لشبونة دمر المدينة عام 1755م . إن العالم ، في الحقيقة ، مملوء بالوقائع الحقيقية ، ولكن الوقائع الحقيقية لا تفيد كثيراً حين تقدم عن طريق الراشد ، إما من المعلم للتلميذ في الصف مباشرةً أو في الاتجاه المعاكس بالتقاط اسم من "اختبار موضوعي" . وسنعود إلى هذه النقطة فيما بعد ، حين نتناول منظورنا الرابع .

إن ما يجب التركيز عليه هنا هو مفهوم عقل الطفل الذي يفرضه منظور فن التعليم "didactics" على التعليم ، أعني علم التربية الشائع . فهذه النظرة

تفترض في الواقع أن عقل الطفل هو صفحة بيضاء ، وأن المعرفة التي توضع في العقل هي تراكمية ، تبنى وتتوضع المعرفة المتأخرة منها فوق المعرفة المقامة سابقاً . وما هو أكثر أهمية في هذه النظرة أن عقل الطفل سلبي ، وعاء فارغ ينتظر أن يُملأ . إن هذه الصورة لا تتضمن أي نشاط فاعل للطفل في التفسير . وهذه النظرة لفن التعليم ترى الطفل من الخارج ، دون أن تحاول "الدخول إلى افكاره" . إنها بوضوح طريق باتجاه واحد : التعليم ليس حواراً تبادلياً ، ولكنه توجه من أحدهم إلى الآخر ، يقول له ما يشاء . وفي ظل هذا النظام ، إذا أخفق التلميذ في الأداء بصورة مناسبة فإن تقصيره يفسر بفقدان "القدرات العقلية" ، أو بانخفاض "مُعامل الذكاء" . وهذا يحرر المؤسسة التربوية من كل مسؤولية .

وهكذا فإن المجهود لإبراز "منظور التلميذ" أي لبناء وجهة نظر الطفل على وجه الدقة هو الذي يطبع المنظور الثالث في علم التربية الشائع ، وهو المنظور الذي سنتحول إليه الآن.

3-النظر إلى الأطفال بصفتهم مفكرين : نمو تبادل ما بين شخصي.

إن الموجة الجديدة للبحث في " العقول الأخرى " والتي وصفناها فيما سبق، تمثل التجلي الأخير لمجهود عام أكثر حداثة للاعتراف بمنظور الطفل في عملية التعلم . وبحسب هذه النظرة يكون هم المعلم فهم ما يفكر فيه الطفل ، وكيفية توصله إلى ما يعتقده . إن الأطفال، كالراشدين ، ينظر إليهم على أنهم يبنون نموذجاً للعالم يساعدهم في تفسير خبرتهم . ومهمة علم التربية مساعدة الطفل على أن يفهم هذا العالم بشكل أفضل وأقوى وأشمل . وتحسين

الفهم يجري من خلال المناقشة والمشاركة ، وتشجيع الطفل على التعبير عن وجهات نظره بشكل أفضل ، مما يؤدي إلى إنجاز لقاء عقلي مع آخرين ربما كانوا يملكون وجهات نظر أخرى .

إن علم تربية للتبادل على هذا النحو يفترض أن العقول البشرية كلها قادرة على عمل معتقدات وأفكار تستطيع السير باتجاه نوع من الإطار المرجعي المشترك ، من خلال المناقشة والتفاعل . إن كلاً من الطفل والراشد يملكان وجهات نظر ، وكل منهما لا بد أن يشجع على الاعتراف بالآخر ، بالرغم من أنهما قد لا يتفقان . إن عليهما أن يتوصلا إلى الاعتراف بأن وجهات النظر المتباينة قد تكون مستندة ومبنية على أسباب يمكن عرفانها ، وأن تلك الاسباب توفر قاعدة للحكم على المعتقدات المتنافسة . إنك تخطئ أحياناً ، وأحياناً أخرى يخطئ الآخرون . وهذا يتوقف على الحجج التي تقف وراء وجهات النظر . وأحياناً تكون النظرات المتناقضة كلها صحيحة ، أو كلها خاطئة . إن الطفل ليس جاهلاً بكل بساطة، وليس وعاءً فارغاً ، ولكنه إنسان قادر على المحاكمة ، على إعطاء معنى ، إما بنفسه أو من خلال النقاش مع الآخرين . إن الطفل ينبغي أن ينظر إليه ، شأنه في ذلك شأن الراشدين، على أنه قادر على التفكير حول تفكيره ، وعلى تصحيح أفكاره ومفاهيمه من خلال التأمل ، أو الذهاب إلى ما وراء الأشياء ، كما يطلق على ذلك أحياناً . وبكلمة واحدة : إن الطفل يُنظر إليه بصفته فيلسوفاً في المعرفة ، بالإضافة إلى كونه متعلماً .

إن الطفل ، شأنه شأن الراشد ، يحمل "نظريات" متسقة إلى حد ما ليس حول العالم فحسب ، بل أيضاً حول عقله هو ، وكيفية عمل عقله .

هذه النظريات الساذجة تنسجم مع نظريات الأهل والمعلمين ، ليس من خلال التقليد ، ولا من خلال التعليم المنهجي ، ولكن بالحوار ، والمشاركة والتفاوض . إن المعرفة هي ما تجري مشاركته في إطار الحوار [23] ، وفي إطار جماعة [24] . والحقائق هي نتاج الحجة ، والشاهد ، والبناء ، أكثر منها نتاج السلطة ، سواءٌ أكانت نصية Textual أو تربوية . وهذا النموذج من التربية هو نموذج تبادلي جدلي ، أكثر عناية بالتفسير والفهم منه بإنجاز معرفة واقعية ، أو أداء حاذق .

هذه النظرة التبادلية ليست مجرد نظرة " متمركزة حول الطفل Child centered " – وهو تعبير ليس شديد الدلالة في أحسن حالاته – ، ولكنها أقل تحكماً إزاء عقل الطفل . إنها تحاول أن تبني تبادلاً في الفهم بين المعلم والطفل : أن تجد في حدوس الطفل جذور المعرفة المنهجية ، كما ألح ديوي .

وقد اغنت هذا المنظور بشأن التعليم والتعلم أربعة خطوط من البحوث الحديثة . وبالرغم من أنها على صلة وثيقة بعضها ببعض ، فإنها جديرة أيضاً بالتمييز فيما بينها .

يتعلق الخط الأول بكيفية تنمية الأطفال لقدراتهم على " قراءة عقول الآخرين " ، أي على تواصلهم لمعرفة ماذا يفكر فيه الآخرون ، أو بماذا يشعرون ؟ ويطلق على ذلك عادة "البحث حول ما بين الذوات" . إن ما بين الذوات ، أو ما بين الأشخاص ، يبدأ مع متعة الوليد والأم بلقاء العين والعين في أسابيع الحياة الأولى ، وينتقل سريعاً إلى انتباههما المشترك إلى الأشياء نفسها ، ويصل أوجه في مرحلة ما قبل المدرسة ، في تلاقي عقل الطفل والمربية عن طريق التبادل المبكر للكلمات ، وهو إنجاز لا ينتهي مطلقاً [25] .

ويركز الخط الثاني للبحوث على التقاط الطفل "للحالات المقصودة" للآخرين: معتقداتهم ، وعودهم ، مقاصدهم ، رغباتهم ، وبكلمة واحدة : "نظريات هؤلاء الآخرين في العقل" كما يشار إلى هذه البحوث في العادة . إنه برنامج للبحث والاستقصاء في كيفية اكتساب الأطفال مفاهيمهم بشأن الكيفية التي يحمل فيها الآخرون حالات عقلية متنوعة أو يتخلون عنها . وهو معني بشكل خاص أيضاً بتصنيف الطفل لمعتقدات الآخرين وآرائهم على أنها حقيقية وصحيحة ، مقابل كونها زائفة وخاطئة . ومن خلال العمل ، توصلت هذه البحوث إلى أشياء عديدة لافتة بشأن أفكار الطفل الصغير حول "المعتقدات الزائفة" [26] .

أما الخط الثالث فيتمثل في دراسة "ما بعد العرفان أو ما وراء العرفان Metacognition"، أي ما يفكر فيه الأطفال بشأن التعليم والتذكر والتفكير ، (ولا سيما تعلمهم وتذكرهم وتفكيرهم هم أنفسهم) ؛ وكيف أن "تفكير المرء" بشأن عملياته المعرفية الخاصة يؤثر في إجراءاته الذهنية . والإسهام الأول والهام في هذه البحوث ، هو دراسة لآن براون Ann Brown ، بينت كيف أن استراتيجيات التذكر تغيرت بعمق لدى طفلة ركزت انتباهها الداخلي على الكيفية التي أجرت بها محاولتها لحفظ شيء في الذاكرة [27] .

وتشكل دراسات " التعلم المشارك " وحل المشكلات الخط الرابع للبحوث الحديثة ، والتي ركزت على الكيفية التي يشرح بها الأطفال ويسترجعون معتقداتهم خلال الحوار [28] . وقد ازدهرت هذه البحوث لا في أمريكا فحسب ، بل في السويد أيضاً ، حيث كرس الكثير من الدراسات التربوية الحديثة لدراسة كيف يفهم الأطفال تعلمهم الخاص ، وكيف يديرونه [29] .

إن ما تشترك فيه هذه البحوث هو جهد لفهم كيفية تنظيم الأطفال أنفسهم لتعلمهم ، وتذكرهم ، وحزرهم ، وتفكيرهم . وخلافاً للنظريات السيكولوجية التي هي أكثر قدماً ، والتي تمثلت في فرض نماذج " علمية " على أنشطة الأطفال العرفانية ، فإن هذه الأعمال تستطلع إطار العمل الشخصي للطفل لتحسين فهمنا للكيفية التي يتوصل بها إلى وجهات النظر التي تثبت في النهاية انها أكثر فائدة له . هنا يصبح علم النفس الشائع الخاص بالطفل (ونموه) موضوع الدراسة . ومثل هذه البحوث ، بالطبع ، تزود المعلم بإحساس أعمق، وأقل تعالياً بشأن ما يصادفه الطفل في حالة التعليم – التعلم .

يقول بعضهم : إن نقطة الضعف في هذه المقاربة تتمثل في أنها تسمح بدرجة غير مقبولة من النسبية فيما يؤخذ على أنه " معرفة " . ومن المؤكد أن تسويغ المعتقدات يتطلب أكثر من مجرد مشاركتها مع آخرين . وذلك " الأكثر " هو آلية تسويغ الفرد لمعتقداته ، وقوانين المحاكمة العلمية والفلسفية . إن المعرفة هي في نهاية المطاف " معتقد مسوغ " . وعلى المرء أن يكون عملياً في وجهات نظره حول طبيعة المعرفة إلى حد الاعتراف بأهمية انتقاد من هذا القبيل . وإنها " ما بعد حداثة " حمقاء تلك التي تقبل وتقر أن كل معرفة يمكن تسويغها بمجرد إيجاد أو تكوين "جماعة تفسيرية " توافق عليها . كما أننا لا نريد أن نكون حراساً عتيقين إلى حد الإصرار على أن المعرفة ليست معرفة إلا حين تكون "حقيقة" بشكل يستبعد كل الادعاءات المنافسة . إن التاريخ "الحق" ، دون أخذ بالحسبان للمنظور الذي كتب في إطاره وإنطلاقاً منه ، هو في أحسن حالاته هزل ومزاح رديء ، وفي أسوئها محاولة للسيطرة السياسية. إن الادعاءات بشأن "الحقيقة" يجب أن تسوغ دوماً .

إنها يجب أن تسوغ -كما يشاء المنطق الصارم- باللجوء إلى الأسباب التي تقف في وجه الرفض والإنكار . إن الأسباب من هذا النوع تشتمل بالطبع على اللجوء إلى البرهان الذي يتحدى الدحض . على أن الدحض قلما يكون من نوع " نعم أو لا " ، لأن هناك تفسيرات متباينة في الغالب ، لا تتعارض مع البرهان المتوافر ، وإن لم تكن مع الإثبات كله، فمع جزء منه على الأقل يكفي لأن يكون مقنعاً .

من هنا فإنه ليس هناك من سبب بديهي يجعل المقاربة الثالثة للتعليم والتعلم غير متناسبة مع هذه النظرية العملية في المعرفة . وهذه المقاربة تمثل مفهوماً شديد الاختلاف عن المنظور الثاني ، الذي يتصورها كما لو كانت ثابتة ومستقلة عن منظور العارف . ذلك لأن طبيعة المشروع المعرفي ذاته قد تغير في زماننا . ويشير " هاكنغ Hacking " ، على سبيل المثال ، إلى أنه قبل القرن السابع عشر كان يعتقد بأن هناك هوة بين المعرفة والرأي، وأن الأولى موضوعية ، أما الثاني فهو ذاتي [30] . على أن ما ترعاه الحداثة هو شك صحي سليم بشأن مطلقية Absoluteness هذه الهوة .

إننا لا نتناول هنا معرفة " تحليلية " - كما هو الحال في المنطق والرياضيات - حيث تحتل قاعدة عدم التناقض مكانة متميزة (أعني أن الشيء لا يمكن أن يكون آ ولا آ في الوقت ذاته) ، ولكن وجهة النظر التي نحن بصددها ، حتى على الصعيد التحليلي ، تلقي نظرة متشككة على الفرض المبكر للأشكال الصورية ، المنطقية ، على مجموعات من المعرفة التجريبية خارج العلوم الطبيعية التي لا يمكن إنكارها .

وفي ضوء كل ذلك ، فإن من الممكن ، بالتأكيد ، أن نخطو خطوة أبعد في تصور علم التربية الشائع ، خطوة – شأنها شأن المقاربتين الأخريين اللتين تناولناهما – تستند إلى اعتبارات ابستمولوجية (متصلة بنظرية المعرفة) . ومن النقاط التي نثيرها : كيف يجري تحويل الاعتقادات الذاتية إلى نظريات قابلة للتطبيق حول العالم ووقائعه ، أو كيف يجري تحويل الاعتقادات إلى فرضيات صحيحة ليس بسبب إيماننا بها ، بل لأنها تقف في السوق العام للبرهان ، والتفسير ، والقبول ، مع المعرفة الموجودة حالياً ؟ .. ذلك أنه لا يكفي ضمانة الفرضيات وكفالتها فحسب ، بل يجب أن تختبر بصورة علنية .

إن عبارة " اليوم هو الثلاثاء " تتحول إلى واقعة متفق عليها ، ليس لأنها حقيقة ، بل لأنها تتطابق مع اصطلاح لتسمية أيام الأسبوع على نحو معين . إنها تنهي "ما بين الذوات" عن طريق الاصطلاح ، وتصبح بذلك "حقيقة واقعية" مستقلة عن معتقدات الأفراد . هذا هو الأساس المعروف لدفاع بوبر Popper عن " المعرفة الموضوعية " [31] ، ووجهة نظر نيجل Nagel فيما يسميه " النظرة من لا مكان The view from no Where " [32] .

إن مسائل من هذا القبيل هي بكل دقة المسائل التي يعالجها المنظور الثالث مباشرة ، وبشكل رائع . وسنتحول الآن إلى المنظور الرابع والأخير لعلم التربية الشائع .

4-الأطفال بصفتهم قادرين على المعرفة : إدارة المعرفة "الموضوعية" .

إن التركيز الكلي على المعتقدات و "الحالات المقصودة" والتفاوض بشأنها في الحوار ربما يؤدي إلى المبالغة في تقدير أهمية التبادل الاجتماعي في بناء المعرفة . إن هذا التركيز يمكن أن يقودنا إلى التقليل من أهمية المعرفة

المتراكمة في الماضي . ذلك أن الثقافات تحافظ على المعرفة الموثوقة للماضي ، مثلها مثل القانون العام الذي يحفظ سجلاً بالكيفية التي حلت بها الصراعات المحلية . وفي كلتا الحالتين ، هناك جهد لإنجاز اتساق عملي ، واستبعاد الاعتباطية ، وإيجاد "مبادئ عامة" . فلا الثقافة ولا القانون مفتوحان للتفسير غير المتوقع . والتفسير لا يمارس "تموذجياً" ، (باستخدام التعبير القانوني) ، إلا ضمن حدود . والمعرفة السابقة ، والممارسة الموثوقة لا تعاملان باستخفاف . ولا يختلف العلم في ذلك : إنه يقاوم "الثورات العلمية" التي تدفعه إلى الفرار ، وتقذف بالمثل القديمة دونما حساب [33] .

ولنعد الآن إلى علم التربية . إن الأطفال يواجهون بصورة مبكرة التمييز العتيق بين ما نعلمه "نحن" ، (أعني الرفاق ، والأهل ، والمعلمين ، وما شابه..) ، وما هو "معلوم" بشكل أعم . في هذه الأزمنة "ما بعد الوضعية Post-Positivist " ، وربما " ما بعد الحداثية Post-modernist" نحن نتعرف جيداً أن "المعلوم Known " ليس حقيقة تمنحها السماء ، ولا هو، كما كان يعتقد ، مسجل بصورة نهائية (مرة وإلى الأبد) في كتاب الطبيعة . إن المعرفة ضمن هذا النظام ، وفي هذه الظروف ، مفترضة يعاد النظر فيها باستمرار . ولكن إعادة النظر يجب ألا تختلط "بالنسبية الحرة للجميع " ، وهي النظرة القائلة بأنه ما دامت لا توجد نظرية تمثل الحقيقة النهائية ، فإن جميع النظريات ، مثل كل الناس ، تصبح متساوية .

إننا بالتأكيد نتعرف الفرق بين "العالم الثاني" لبوبر Popper المتمثل في المعتقدات، والحدوس ، والآراء الشخصية ، "وعالمه الثالث" المتمثل في المعرفة المسوغة . ولكن ليس ما يجعل الأخير "موضوعياً" أنه يكوّن موقفاً

وضعياً ، وحقيقة واقعية بدئية ، بل لأنه ، بالأحرى ، صمد أمام الفحص الطويل واختبر بأفضل الإثباتات المتوافرة : إن لكل معرفة تاريخاً .

يرى المنظور الرابع أن على التعليم أن يساعد الأطفال في التقاط الفرق والتمييز بين المعرفة الشخصية من جهة ، وبين "ما تقرر الثقافة أنه معرفة" من جهة أخرى . ولكن عليهم ألا يقتصروا على التقاط هذا التمييز ، بل أن يفهموا ايضاً الأساس الذي يستند إليه في تاريخ المعرفة . كيف نستطيع دمج منظور كهذا في علم التربية لدينا ؟ .. أو بتعبير آخر، ما الذي يربحه الأطفال حين يبدؤون في التمييز بين ما هو معروف قانونياً وبين ما يعرفون شخصياً ، وبصورة فردية ؟

تقدم جانيت استنجتون **Janet Astington** التفافاً لافتاً للنظر حول هذه المشكلة الكلاسيكية [34] . ففي رايها أن الأطفال حين يبدؤون فهم الكيفية التي يستخدم بها البرهان للتثبت من المعتقدات فإنهم يرون العملية ، غالباً ، على أنها مماثلة لتكوين اعتقاد بشأن اعتقاد : "لدي الآن سببي للاعتقاد بأن هذا الاعتقاد صحيح (أو خطأ ، بحسب الحالة) " . إن "أسباب الاعتقاد" بفرضية ليست من نفس نوع المعتقد المتضمن في الفرضية نفسها . وإذا عملت الأسباب بشكل جيد فإن المعتقد يخرج عن كونه معتقداً شخصياً (أو فرضية) ، ويصبح شيئاً أكثر صلابة – نظرية مثبتة ، أو حتى مجموعة من الحقائق .

وتماشياً مع الحدس نفسه ، يستطيع المرء بنفس السهولة التوصل إلى رؤية آرائه أو معتقداته الشخصية على أنها تتعلق (أو لا تتعلق) بـ "ما هو معلوم" ، أو بما هو موضع اعتقاد عام بأنه صمد أمام اختبار الزمن . وبهذا الأسلوب نتوصل إلى أن نرى حدسنا الخاص على خلفية ما اصبح مشتركاً مع

الماضي التاريخي . والذين ينخرطون حالياً في البحث عن المعرفة يصبحون مشاركين في حدوس أولئك الذين ما توا من زمن بعيد . ولكن يمكن للمرء أن يسير خطوة أبعد ، ويتساءل : كيف استقرت الحدوس الماضية في شيء أكثر صلابة عبر السنين ؟ إنك تستطيع أن تشارك أرخميدس مع شركاء صغار يلعبون في الباحة ، وتتعرف معهم كيف توصل إلى نظريته ؟ ولكن ماذا عن تفسيرك لكيت Kate في مسرحية : ترويض الشرسة Taming of the Shrew ، بأنها مثل الطفلة المشاكسة في الصف ؟ لا يمكن أن يكون ذلك ما خطر في ذهن شكسبير : إنه لم "يعرفها" بهذا المعنى . إذن هل كان هناك شيء آخر مماثل في أيامه ؟ هناك شيء يشدك ، وفي الحقيقة ، يملؤك بالحيوية والنشاط حين تقابل تصورك "المعرفي" مع الحكايات الخرافية الشهيرة في ماضينا.

تصور صفاً ثانوياً في مدينة – وكان صفاً حقيقياً في سانت أنطونيو لاتينوس – يمثل أوديب ملكاً . كان الطلبة في ذلك الصف "يعرفون" عن العلاقة الجنسية بين المحارم أشياء قد لا يكون سوفوكليس قد حلم بها على الإطلاق ، وكان من الواضح لمعلمهم /ومديرهم الموهوب ، أن (الرجل الأوربي الأبيض الميت) الذي كتب المسرحية منذ حوالي ألفي سنة ، والذي هو سوفوكليس ، لم يشعرهم بأية رهبة إطلاقاً ، وكأن كل شيء قد بدا عادياً . ومع ذلك كان هؤلاء الطلاب صادقين مع روح المسرحية حين مثلوها .

وهكذا فإن المنظور الرابع يقول بأن هناك شيئاً خاصاً بشأن " التحدث " إلى المؤلفين الذين ماتوا ، ولكنهم ما يزالون أحياء في نصوصهم القديمة – ما دام غرض اللقاء ليس العبادة ، بل الحوار والتفسير – . إنه " الذهاب إلى ما وراء

الأفكار " بشأن الماضي . اجمع مجموعات صغيرة من الفتيان ، واطلب إلى كل منها أن تمثل مسرحية حول العرض الموجز في سفر التكوين ، حيث يأخذ إبراهيم ، بناء على أوامر ربه ، ابنه الوحيد إسحاق ليقدمه قرباناً إلى الله على جبل موريا . وهناك بالمناسبة مجموعة شهيرة من التصورات لقصة إبراهيم في كتاب كير كجارد Kierkegaard الخوف والارتعاش Fear and Trembling ؛ جرب هذه معهم أيضاً . أو خذ بعض الفتيان أمام اثنتي عشرة من اللوحات المختلفة "للبشارة" ، التي يبشر الملاك فيها العذراء بأنها ستكون ملكة الجنان . أسألهم ما هو تصورهم ، استناداً إلى اللوحات المختلفة بشأن ما يدور في ذهن مريم ؟ في إحدى اللوحات حيث تبدو مريم مثل أميرة متعالية من أميرات عصر النهضة ، وفي أخرى حيث تشبه مارتا المتواضعة ، وفي لوحة أخرى أيضاً حيث تبدو سيدة شابة جسورة . ومن اللافت للنظر كيف أن الأولاد يعبرون بسرعة الجسر الذي يفصل بين عالم بوبر الثاني "الذاتي" ، وعالمه الثالث "الموضوعي" . والمعلم ، من خلال هذه التمارين ، يساعد الطفل على الانتقال من انطباعاته الخاصة ليتواصل مع الماضي ، وسيكون عرفانه لهذا الماضي بعيداً جداً عنه من دون تلك التمارين [35] .

التمدرس الواقعي أو الحقيقي

إن التمدرس الواقعي لا يقتصر بالطبع على نموذج واحد من المتعلمين ، أو نموذج واحد للتدريس ، ومعظم التربية التي تجري في المدارس يوماً بيوم مصممة لتنمية المهارات والقدرات ، ولإيصال معرفة بالوقائع والنظريات ، وتوسيع الفهم لمعتقدات ومقاصد أولئك القريبين منا والبعيدين . وكل اختيار لممارسة تربوية يقتضي مفهوماً للمتعلم ، قد يتبناه هذا المتعلم مع الزمن ،

على أنه الأسلوب المناسب للتفكير بشأن العملية التربوية . ذلك لأن أي خيار تربوي يحمل من دون شك مفهوماً للعملية التربوية والمتعلم . فالتربية ليست بريئة على الإطلاق . إنها وسيلة تحمل رسالتها الخاصة .

خلاصة : إعادة التفكير في العقول ، والثقافات ، والتربية .

يمكننا تصور وجهات النظر الأربع التي عرضناها فيما سبق بشأن التعليم والتعلم على أنها تنتظم في بعدين :

الأول : بعد " الداخل – الخارج " ولنسمه البعد الداخلي – الخارجي .

فالنظريات الخارجية تركز على ما يفعله الراشدون للأطفال من الخارج لتحسين التعلم ، وهو ما يشكل معظم علم النفس التربوي التقليدي . والنظريات الداخلية تركز على ما يستطيع الطفل أن يفعله ، على تفكير الطفل فيما يفعل . والكيفية التي يمكن بها دفع التعلم استناداً إلى هذه الحالات القصدية .

أما البعد الثاني : فهو يصف درجة " ما بين الذوات أو "الفهم المشترك" المطلوب بين المنظر التربوي والأفراد الذين ترتبط بهم نظرياته . ولنسمه البعد ما بين الذاتي – الموضوعي .

إن النظريات الموضوعية تنظر إلى الأطفال كما ينظر العالم المختص بالحشرات إلى مستعمرة من النمل ، أو مدرب الفيلة إلى الفيل ؛ ولا يوجد هنا أي افتراض بأن على الأفراد أي يروا أنفسهم بنفس منظار المنظر . والمنظرون ما بين الذاتيين يطبقون بدورهم على أنفسهم نفس النظريات كما يفعلون مع "زبنهم" . وهكذا يحاولون أن يضعوا نظريات سيكولوجية تفيد

الأطفال في تنظيم تعلمهم وإدارة حيواتهم ، كما تفيد الراشدين الذي يتعاملون معهم .

تميل النظريات الداخلية إلى ما بين الذوات في تركيزها . كأن لسان حالها يقول : إذا كان أحدهم معنياً بقدرات الطفل العقلية فإنه يكون معنياً بصياغة نظرية عن التعليم والتعلم يشترك فيها مع الطفل بغية تسهيل جهوده . ولكن الأمر ليس كذلك بالضرورة ، فإن معظم الأنثروبولوجيا الثقافية الغربية ، على سبيل المثال ، هي داخلية ، وشديدة العناية "بكيفية تفكير السكان الأصليين أو البدائيين" . ولكن النظريات الأنثروبولوجية لا يضعها العلماء للسكان الأصليين، بل لزملائهم حين يعودون إلى وطنهم [36] . على أنهم يفترضون عادةً ، ولو بصورة ضمنية ، أن السكان الأصليين "مختلفون" ، أو أنهم ، بكل بساطة ، لا يفهمون . والحقيقة أن بعض النظريات التي تنحو نحو التحليل النفسي في تربية الطفولة المبكرة هي من النوع ذاته ، أي أن الطفل لا يشارك فيها . إن نظريات كهذه منشغلة إلى حد كبير بالحالات الداخلية للطفل ، ولكن الطفل "مختلف" أيضاً ، شأنه شأن الساكن الأصلي أو البدائي. وهكذا يصبح الراشد – المنظر أو المعلم – مثل الراوية الكلي العلم في روايات القرن التاسع عشر : إنه يعرف تماماً ما يدور في عقل بطل الرواية ، بالرغم من أن البطل نفسه قد لا يعرف ذلك .

إن علم التربية المعاصر يتجه بصورة متزايدة باتجاه وجهة النظر القائلة بأن على الطفل أن يكون واعياً بعملياته الفكرية ، وأن من الجوهري للمنظر التربوي والمعلم على حد سواء أن يساعدا خطاه ويأخذا بيده فيما بعد العرفان، ليصبح وعيه بمسيرة تعلمه وتفكيره مماثلاً لوعيه بالمادة التي يدرسها .

إن تحقيق المهارة ، وجمع المعلومات لم يعد كافياً . ومن الممكن مساعدة المتعلم لتحقيق سيطرة كاملة على عمله بالتفكير أيضاً في الأسلوب الذي يسير به العمل ، وبكيفية تحسين هذا الأسلوب .

إن تزويده بنظرية جيدة حول العقل – أو نظرية في العمل العقلي – يشكل جزءاً لا يتجزأ من مساعدته على عمل ذلك .

ونقول أخيراً : إن أفضل موقف إزاء وجهات النظر الأربع في علم التربية يتمثل في تصورها أجزاء من قارة أكثر اتساعاً . وهي تأخذ دلالتها ومعناها حين تُفهم في ضوء هذه الجزئية .

لا أحد يستطيع الافتراض بأن المهارات والقدرات المتفتحة هي عديمة الأهمية . ولا يمكن المناقشة بأن تراكم المعلومات الواقعية شيء تافه . وليس هناك من ناقد سليم يدعي بأن من الضروري للأطفال ألا يصبحوا واعين بأن المعرفة تتوقف على المنظور ، وأن منظوراتنا تتشارك وتتفاوض في البحث عن المعرفة .

وإنه لمن التعصب الإنكار بأننا نصبح أكثر ثراءً حين نعترف بالصلة بين المعرفة الموثوقة للماضي وبين ما نتعلمه في الوقت الحاضر .

ما نحتاج إليه هو أن تمتزج وجهات النظر الأربع في وحدة متسقة وأن يُعترف بها بصفتها أجزاء في قارة واحدة .

إن النظرات القديمة بشأن العقل ، وبكيفية تنميته ، تحتاج إلى تجريدها من محدوديتها الضيقة ، والنظرات الأكثر حداثة تحتاج إلى تعديل وتلطيف بحيث تعترف بأنه ، في حين أن المهارات والحقائق لا توجد مطلقاً خارج سياق ، فإنها لا تفقد شيئاً من أهميتها داخل السياق .

لقد بدأ التقدم المعاصر في دراسات النمو البشري يزودنا بأساس وقـــاعدة جديدة أكثر صلابةً . ويمكن أن تبنى على هذه القاعدة الجديدة نظرية للتعلـــم والتعليم أكثر تكاملاً . وجوانب التقدم هذه هي التـــي كـــانت موضـــع العنايـــة الأساسية لهذا الفصل .

مع الطفل بصفته كائناً فاعلاً ذا مقاصد .

مع المعرفة بصفتها من صنع الإنسان بدلاً من كونها موجودة قبلاً .

مع الكيفية التي تفسر بها معرفتنا حول العالم ، وحول بعضنـــا البعـــض ، ويتفاوض بشأنها مع الآخرين ، المعاصرين منهم والذين رحلوا وغابوا منـــذ زمن بعيد .

وفي الفصول التالية سنســـير فـــي استكشـــاف جوانـــب التقـــدم هـــذه ، ومقتضياتها ، إلى مدى أبعد .

الفصل الثالث

التعقيد في الأهداف التربوية

I

إن أزماننا ، شأنها في ذلك شأن معظم الأزمان الثورية ، واقعة أيضاً في شرك التناقضات . تظهر هذه التناقضات لدى الفحص الدقيق ، في الحقيقة ، وكأنها متضادات – أزواج من الحقائق الواسعة ، التي يناقض بعضها بعضاً ، بالرغم من أن الطرفين فيها قد يكونان صحيحين . إن هذه " المتضادات Antinomies " توفر مناخاً مثمراً ، لا لبذل الجهد فحسب ، بل وللتأمل أيضاً . ذلك أنها تذكرنا بأن الحقائق لا توجد مستقلة عن منظورات الأفراد الذي يحملونها على أنها كذلك .

لقد ابتليت الحقائق التربوية في الأزمنة الثورية أيضاً بالمتضادات . وليس مفاجئاً إذن أن نرى تناقضات متضادة حتى في أهدافنا بشأن التربية المبكرة – متضادات أصيلة . وهذا ما أود استكشافه في هذا الفصل . إنني معني بشكل خاص بالكيفية التي قادتنا بها أفكارنا الناشئة حول التربية المبكرة إلى متضادات من هذا القبيل ، وكيف نستطيع ، من خلال وعي متزايد ، تحويلها إلى دروس تفيد منها الأزمنة المتغيرة القادمة ؟

دعوني أبدأ هذا الاستكشاف بطرح ثلاث من أكثر هذه المتضادات إثارةً للحيرة والإرباك . وهذه ستزودنا بموضوعات نكملها فيما بعد بالتنوعات التي تنطوي عليها . ولنذكر أن المتضادات لا تسمح بحلول منطقية ، بل بحلول عملية وحسب . وأن أضداد الحقائق الصغيرة خاطئة ، كما أحب نيلز بوهر Nieles Boher أن يلاحظ ؛ أما النقائض الكبيرة فقد تكون صحيحة . لذلك سيكون اهتمامنا بها عملياً في المرتبة الرئيسية .

المتضادة الأولى وتحمل نقيضين ، يقول الأول إن وظيفة التربية ، من دون شك ، تتمثل في تمكين الناس ، الكائنات الإنسانية الفردية ، من العمل بأقصى قدراتهم ، وتجهيزهم بالأدوات والإحساس بالفرصة لاستخدام حدوسهم ، ومهاراتهم ، وأهوائهم ، إلى الحد الأكمل.

ويقول النقيض الثاني : إن وظيفة التربية تتمثل في إعادة إنتاج الثقافة التي تحملها وتدعمها ، لا أن تعيد إنتاجها فحسب ، بل أن تلبي أيضاً غاياتها الاقتصادية ، والسياسية ، والثقافية . فنظام التربية في مجتمع صناعي -على سبيل المثال- يترتب عليه أن ينتج قوة عاملة طيعة ، وراغبة في استمراره تشتمل على : عمال مهرة ، وغير مهرة ، وموظفي مكاتب ، ومديرين متوسطين ، ومتعهدين مغامرين . وكل هؤلاء ينبغي أن يكونوا قانعين بأن مجتمعاً صناعياً كهذا يمثل الأسلوب المشروع ، الصحيح ، الوحيد للحياة .

ولكن ، هل يمكن تفسير التمدرس بصفته أداةً للتحقق الفردي ، وتقنيةً لإعادة إنتاج الثقافة وتنميتها في آن معاً ؟

حسناً ، إن الإجابة ستكون مصدعة ، ممزقة بالتأكيد ، لأن المثال المتحرر من كل قيد ، والمتمثل في تحقيق كوامن الفرد من خلال التربية لا بد له من أن يؤدي إلى نتائج ثقافية واجتماعية غير متوقعة ، بل حتى إلى أبعد من ذلك ، أي إلى تمزيق النظام الشرعي .

أما الطرف الثاني في المتضادة ، أي التربية بصفتها إعادة إنتاج ثقافية ، فهو يهدد بخطر الركود ، والتسلط ، والتقليد ، حتى وإن كان يعد بتخفيف الشكوك .

إن إيجاد طريق داخل هذا الزوج المتضاد لا يأتي بسهولة ، ولا سيما في أزمنة التغير السريع . والواقع أنه لم يأت بسهولة على الإطلاق في أي من الأزمنة . على أن المرء ، إن لم يواجهه ، فإنه سيغامر بخسارة كلا المثالين .

المتضادة الثانية : وهي بدورها تعكس نظرتين متناقضتين بشأن طبيعة العقل واستخداماته. وكلتا النظرتين جديرتان بالاهتمام إلى حد أن كلاً منهما يجب أن تؤخذ على حدة .

تدعي النظرة الأولى أن التعلم هو بصورة رئيسة داخل الرأس intrapsy chic . وعلى المتعلمين ، في نهاية المطاف ، أن يعتمدوا على ذكائهم الخاص، وحوافزهم الخاصة ، للإفادة مما تقدمه المدرسة إليهم . وكل ما تفعله المدرسة هو توفير الوسائل لتقوية قوانا العقلية الفطرية وزيادة قدرتها .

وفي حين تؤمن هذه النظرية بأن التربية ترفع من مستوى الجميع ، وتساعدهم على الأداء ، فإن عليها أن تعنى بصورة خاصة بتنمية عقول أولئك الذين يتمتعون " بالمواهب الفطرية العليا " ، لأن ذوي المواهب المتفوقة يمكنهم الإفادة بقدر أكبر من التمدرس .

أما النظرة النقيضة لهذه فتقول بأن النشاط الفكري كله يتموضع ويحصل على دعم وسط ثقافي يتفاوت في إمكاناته . وإننا لسنا مجرد عقول منعزلة ، تملك قدرات متفاوتة ، تضاف إليها بعد ذلك المهارات . وما يتوصل إليه الطالب في استخدام المهارات ، والمعرفة ، وطرق التفكير ، والتمكن منها ، كل هذا يتوقف على غنى أدوات الثقافة التي يوفرها المعلم للتلميذ وجودتها . إن الأدوات الرمزية للثقافة هي ، في الحقيقة ، ما يفتح قدرات المتعلم ، بل

حتى أنها تحدد ما إذا كانت ستظهر أم لا ، بالمعنى العملي . إن السياقات الثقافية التي تشجع النمو العقلي هي بالتأكيد ، وبصورة رئيسة ، ما بين شخصية ، لأنها تنطوي على تبادلات رمزية وتشتمل على مشاريع متنوعة مشتركة مع الأقران ، والآباء ، والمعلمين . ومن خلال مشاركة كهذه يصل الناشئ إلى الموارد والأنظمة الرمزية ، وحتى إلى تقنية الثقافة . ومن حق كل طفل أن يحصل على فرص متكافئة في الوصول إلى هذه الموارد . وإذا ما كان هناك تباين في الموهبة الفطرية ، فإن الطفل الأكثر موهبة سيحصل على قدر أكبر من خلال تفاعله مع الثقافة .

إن الأخطار (أو المنافع) الناجمة عن دفع أي من طرفي المتضادة إلى حد إقصاء الطرف الآخر كبيرة جداً ، بحيث أنه من الأفضل تأجيل مناقشتها حتى نستطيع النظر إليها في السياق الذي سنضعه على الفور . وخلاف ذلك قد نحشر في متضادة الطبيعة – التنشئة ، لأن هذه المتضادة تتحول بسهولة إلى الوضع الذي يصفه هرنشتين وموراي Hernstein and Murray في كتابهما " المنحني الاعتدالي : الذكاء والبنية الطبقية في الحياة الأمريكية"[1].

وأما المتضادة الثالثة والأخيرة : فهي نادراً ما بحثت علناً في النقاش التربوي . إنها بشأن الكيفية التي يحكم بها على أساليب التفكير ، وأساليب تفسير المعاني ، وأساليب اختبار العالم بأي معايير ، ومن قبل من ؟ –على سبيل المثال– كما تتجسد في السؤال التالي:"من الذي يملك التصور الصحيح للتاريخ؟ "

دعوني أعبر عن طرفي هذه المتضادة بصورة خشنة ، ومع بعض المبالغة الضرورية ، وهي ، كغيرها ، ذات طرفين أيضاً .

يتمثل أحد الطرفين في أن الخبرة الإنسانية " المعرفة المحلية " تملك حقاً شرعياً ، ولا يمكن إرجاعها إلى نوع من التفسير " الأعلى " والأكثر سلطةً وشمولاً [2]. وكل الجهود التي تبذل لفرض معانٍ تتمتع بقدر أكبر من السلطة على الخبرة المحلية تتهم بأنها متسلطة ، تخدم أغراض السلطة والسيطرة ، سواء أكانت مقصودة أم لا . وهذا بالطبع رسم ساخر مبالغ فيه من النوع "المعارض للسائد " والذي يسمى أحياناً " ما بعد الحداثة Postmodernism"[3]. وهو ليس مجرد موقف عرفاني ابستمولوجي فقط ، بل موقف سياسي أيضاً . وغالباً ما يتجلى في الحركات النسوية ، والعرقية ، والمعاداة اليسارية المتطرفة للإمبريالية ، وحتى في الدراسات القانونية النقدية . وهو في التربية يغذي حركة "إلغاء التمدرس Deschooling " ، ولكن لا يمكن تجاهله حتى في أشكاله المتطرفة ، فهو يعبر عن شيء عميق بشأن معضلات الحياة في المجتمع البيروقراطي المعاصر .

أما الطرف النقيض في هذه المتضادة الثالثة ، وهو البحث عن صوت شامل كلي للسلطة، فيبدو أنه سيتبخر وينحسر أيضاً . دعونا نتجاهل لحظة أبهة الذين يجعلون من أنفسهم ناطقين باسم الحقائق الكلية التي لا مراء فيها ، والذين يشكلون إدعاءً ضاغطاً من هذا الجانب لا يمكن تجاهله ، فإن صوتهم الشامل الكلي يكمن – ولا بد أن يكمن – في الأمانة العميقة ، خيراً كانت أم شراً التي يعبر بها أي أسلوب واسع في الثقافة عن طموحاتها المتجذرة تاريخياً في الفضيلة ، والنظام ، والخير ، والعدالة . وبالرغم من أن التطلعات البشرية تعبر عن نفسها محلياً في زمان ومكان وظرف محدد ، إلا أنها ليست إلا تعبيراً عن تاريخ أكثر شمولاً . وتجاهل ذلك التاريخ الأكثر كليةً يعني إنكار

شرعية الثقافة الأكثر اتساعاً . إن تاريخ الطبقة العاملة دون الرجوع إلى السياق الأوسع الذي ظهر فيه يشكل تاريخاً اعتباطياً أكبر من حجمه العادي ، كما أن إلحاح المرء وإصراره على التعريف الذاتي للفريق الذي ينتمي إليه، سواء أكان ذلك الفريق طائفةً ، أو جنساً ، أو عرقاً ، أو طبقة ، يمثل تودداً للمحلية الضيقة والانقسام ، لأن كل تلك الخبرة والمعرفة التي قد تكون محلية خاصة ، تملك قدراً من الخطأ والصواب ، إلا أنها تبقى مع ذلك -بخطئها وصوابها-جزءاً من قارة أكثر اتساعاً .

لدينا إذن ثلاث متضادات :

متضادة تحقيق الفرد مقابل الحفاظ على الثقافة .

ومتضادة التركيز على الموهبة مقابل التركيز على الأدوات .

ومتضادة الخصوصية مقابل الكلية .

ومن دون إبقائها في الذهن ، وأخذها بالحسبان ، يخاطر المرء بالضياع والضلال في تقويم ما تعلمناه حول التمدرس المبكر ، والطريق التي نسير فيها. إنها تساعد في حفظ التوازن بين النقائض ، لأننا لن نحصل أبداً على الحد الأقصى في كل من طرفي هذه المتضادات الثلاث .

نحن بحاجة لتحقيق القدرات الكامنة لدى الفرد ، ولكننا بحاجة أيضاً للمحافظة على تكامل الثقافة واستمرارها .

ونحن بحاجة للاعتراف بتباين المواهب الفطرية ، ولكننا بحاجة أيضاً إلى تزويد الجميع بأدوات الثقافة .

ونحن بحاجة لاحترام تفرد الهويات ، والخبرة المحلية ، ولكننا لن نستطيع البقاء معاً كشعب إذا كان ثمن الهوية الفردية قيام برج بابل ثقافي .

هذه القضايا كلها ، نادراً ما وجدت حلاً عن طريق الوصفات المقدمة على نطاق واسع . إنها تتطلب معالجة كل حالة على حدة . ولكن التركيز على مدارس بعينها التزمت بممارسات خاصة ، لنرى ما الذي نستطيع تعلمه منها ، هذا التركيز يمثل مهمة كبيرة . لذلك سأركز اهتمامي على شكل واحد من التمدرس ، وعلى الكيفية التي نمت فيها ممارساته انطلاقاً من البحث والعمل الميداني . ومن ثم انتقل إلى قضايا أكثر عمومية .

II

دعوني افتتح بـ " البداية المتقدمة **Head Start** " ، ولا نبالغ إذا قلنا : إنها كون مصغر، مبين ، زاخر بالدروس . وبالرغم من أن لهذا المشروع سوابق أولية ، كانت كلها –بالأحرى– مثالية خيالية ، فإنه فريد في بابه من حيث أنه شحن وعبئ بسلسلة من الاكتشافات العلمية حول طبيعة النمو المبكر. وهذه الاكتشافات سرعان ما تحولت ، شأنها شأن الوقائع الهامة حول الظروف الإنسانية ، من وقائع ، إلى مجازات **Metaphor** ، ومن ثم إلى مبادئ للعمل.

ولنبدأ بلمحة تاريخية ، لنحصل على إحساس أفضل بما حفز هذه المجموعة المتميزة من الأحداث ، ودفعها إلى الظهور .

لقد اكتشف أن الحيوانات التي نشأت في وسط فقير بدت متخلفة حين اختبرت فيما بعد بشأن مهمات التعلم المعياري وحل المشكلات [4]. أضف إلى ذلك أن أدمغتها بدت أقل نمواً أيضاً ، إذا جاز لي أن أكثف تفاصيل متعددة ،

شديدة التعقيد ، في ملخص شديد التبسيط[5]. مع العلم أن بعض هذه المعطيات كانت غير مقصودة أصلاً ، بل نتائج لاهتمامات أخرى ، كما هو الحال في تنشئة الفئران البيضاء في وسط خال من الجراثيم لمعرفة ما إذا كانت ستنتج مضادات حيوية طبيعية . لقد كانت النتيجة أن الفئران لم تكوّن المضادات . ولكن ما هو أكثر لفتاً للانتباه كان أن الأوساط الخالية من الجراثيم ، والتي تشكل أمكنة فقيرة إلى حد بعيد ، جعلت الفئران تنشأ متخلفة تخلفاً استثنائياً في قدراتها على التعلم ، وذلك بالمقارنة مع قريناتها التي نشأت نشأة أكثر حيوية ، وإن كانت غير صحية [6].

ومن هذه البدايات البسيطة ولدت الفرضية التي سميت فرضية الحرمان ، فأنت تحتاج ، من أجل أن تنمو ، إلى وسط مفعم بالفرص . ولم تكن مسألة التربية هي ما طُرح في البداية، بل كانت مسألة المولودين حديثاً الذين ينشأون في حاضنات للتنفس ، وهي أماكن فقيرة، هي التي حظيت بالاهتمام الجديد[7]. ولكن ، لم يمض إلا وقت قليل ، حتى بدأت البحوث تظهر أن الأطفال الذين ينتمون إلى خلفيات فقيرة يتخلفون تدريجياً حين يبدؤون المدرسة [8]. وهذه الأعمال نبهت جمهوراً أكثر اتساعاً إلى أن فقدان " البداية الجيدة " بصورة عامة ، (وليس الأطفال الذين ينشأون في حاضنة زجاجية فحسب) ، يمكن أن يقود الطفل إلى الفشل فيما بعد . لقد وجدت فرضية الحرمان موضعاً إنسانياً أكثر رحابةً . وبالرغم من أنها صيغت آنذاك بشكل فج ، إلا أن وراءها الآن قوة معنوية شديدة الاتساع .

إن أطفال الفقر قد يكونون أيضاً ضحايا الحرمان . والحرمان حالة من صنع الإنسان أكثر منها من إهمال الطبيعة . وربما كان الظرف الاجتماعي يحرمهم

من شيء ما ، لا يقل حيوية بالنسبة لنموهم عن بعض الفيتامينـات أو حقـن المناعة .

بعد ذلك بقليل ، أي حوالي منتصف الستينيات تقريباً ، ما لبثـت الدراسـة المباشرة ، الجيدة التصميم ، للأطفال الرضع " الحقيقيين " أن ابتدأت بقوة مـن حيث الإدراك ، والذاكرة، و الانتباه ، والتقليد ، و" الأفعال " . وكانت الدراسات من هذا القبيل نادرة قبل ذلك . أما لماذا تأخرت ثم ابتدأت فـي تلـك الفـترة بالضبط ، وبمثل تلك القوة ، فإني سأترك للمؤرخين تقرير ذلك [9]. هـل كـان هناك تحريم ضمني لدراسة الرضّع في المختبرات ، مما يشكل تعارضـاً بيـن أخلاقيات العطف والتجرد البارد للبحث ؟ أم أن التسجيل بـالآلات الإلكترونيـة الحديثة Transistor، بإمكاناتها الدقيقة ، جعل من الممكن فعل تلك الأشـياء الغريبة ، مثل تركيز الضوء على الصور الغائمة للأطفال الذين يرضعـون ، أو ضبط ما يقع عليه النظر نتيجة لفتة رأس خفيفة ، أو نقرة على الساق ؟ [10]

تخيل حماسة الباحث حين يتوصل إلى أنه كلما كبر الطفل في السن أصبحت الرقعة التي يختار النظر إليها أكثر تعقيداً [11] ، أو أن حركات عيـن الوليـد لا تختلف كثيراً عن حركات عين الراشد حين تنظر إلى وجه بشري أليف [12].

لذلك لم يكن مفاجئاً أن نرى أن هذه المعطيات سرعان مـا أثـارت خيـال الجمهور ، حتى أن صحيفة التايمز Times اللندنية المهيبة نشرت سلسلة مـن المقالات في تقريظ الأعمال الجديدة " الثورية " ، وأنـه نقـل عـن المـؤرخ البريطاني والنائب السابق لأكسفورد ، الذي لا يقل مهابة ، وهو اللورد بولوك Lord Bullock قوله : إننا ندخل عصراً جديداً في مفهومنا للإنسان .

لقد بينت الدراسات أن الصغار جداً كانوا أكثر ذكاءً ، ومبادرين معرفياً أكثر منهم مستجيبين ، وأكثر انتباهاً إلى الوسط الاجتماعي المباشر من حولهم ، مما كان يُظن سابقاً ، وأنهم ، بالتأكيد ، لم يكونوا يسكنون عالماً " ممتلئاً بالفوضى والارتباك " . وبدوا كأنهم يبحثون عن الاستقرار القادر على التنبؤ والمساعد عليه ، منذ البداية . وذلك الحدس ألقى ضوءاً مختلفاً كلياً عما يمكن أن يعنيه " الحرمان " . لقد حوّل الانتباه ، في الحقيقة ، إلى مسألة الكيفية التي نمكن بها الكائنات البشرية الصغيرة من النماء بحيث تصبح راشدة فعالة، عن طريق مساعدتها على استخدام قواها الذاتية وتنميتها .

لقد أوضحت هذه الدراسات أن شيئاً ما ، أكثر فاعلية ، يتم خلال النماء ، أكثر فاعلية بدرجة كبيرة مما ينتج عن "الحرمان الحسي" . ذلك أن أحد جوانب الحرمان هو اجتماعي أو تبادلي : فالأطفال المحرومون -كما يسمون-حرموا من فرصة التفاعل مع آخرين ، لأنهم في الظروف الطبيعية تحولوا ليكوّنوا مع آخرين انتباهاً مشتركاً عيناً لعين[13]، أو ليتبعوا خط نظرهم لاكتشاف ما الذي ينظرون إليه ؟ وفي الحقيقة ، إن الأطفال ، في أشهرهم الأولى ، كانوا يبحثون عن التعزيز ، أو حتى أنهم يحصلون عليه ، باحتكاكهم وتواصلهم عيناً لعين مع من يرعونهم . وقد ظهر من دراسات قليلة (لأن الباحثين يكرهون إزعاج الأطفال الصغار الذين يتعاملون معهم) أن حجب هذه الفرص عن الصغار جداً يعرضهم للأسى والقلق. وهكذا فإن أول شيء كشفت عنه هذه الدراسات حول الحياة المبكرة كان أهمية التفاعل البشري في الاتجاهين .

الشيء الثاني الذي بدا أن الصغار جداً بحاجة إليه هو النشاط غير الموجه، الذي يبادرون إليه بأنفسهم . لقد بدا أن ما يفعله الأطفال الصغار لوسطهم

الأرضي (الدنيوي) يوفر مقدمة ضرورية لتعلمهم رد فعل الوسط المحيط بـــهم عليهم . والواقع أن ما فعله الأطفـــال فـــي تطلعـــهم البصـــري ، وتلمســـهم العشوائي، كان أكثر منهجية وتوجهاً لتحقيق غاية مما كان يتصور ، أو يتوقع منهم أن يفعلوا [14].

وعلى نحو ما ، وبالرغم من كل المكتشفات والمعطيات الجديدة حـــول دور التفاعل والمبادرة الذاتية في النمو المبكر ، فإن فكرة " الحرمان " بقيت ماثلة، ولكنها تحولت الآن إلى "الحرمان الثقافي " .

ربما كان لمفهوم الحرمان استحواذ قوي على المخيلة الأمريكية ، ففي تلـك الفترة نفسها، في بداية الستينيات ، أشار هارنغتون Harrington [15] ، إلـــى أن الأمريكيين كانوا لتوهم بصدد اكتشاف الفقر في عقر دارهـــم . وعلـــى أي حال ، فإن المفهوم القديم ، الأكثر سلبية ، للحرمان كان قد تحول إلى المفهوم الأكثر إيجابية وهو " الحرمان الثقافي " .

ولكن المفهوم الجديد حكم عليه –عن وعي أو غير وعي– بالاستناد إلـــى معيار " للثقافة" اشتق ضمنياً من مبادئ منبثقة من الثقافـــة المثاليـــة للطبقـــة المتوسطة الأمريكية . ففي تصور هذه الطبقة المثالي للحياة الأســـرية تتمثـــل تنشئة الأطفال في أم متفرغة كلياً للأعمال المنزلية، وطفلها المغـــذى بشـــكل جيد، يتفاعل كل منهما مع الآخر بانسجام ، ويحصل الطفل على فرصة واســـعة للمبادرة الذاتية . والتقصير عن هذا المعيار المثالي هو ما سمي " بالحرمـــان الثقافي " . وسرعان ما ظهرت برامج جديدة لتعليم الأمهات الفقـــيرات كيـــف يتحدثن أكثر مع صغارهن ، ويلعبن أكثر معهم ، وكيف يعطينهم فرصاً أكـــبر للعمل ، بمبادراتهم الذاتية ، وهكذا .. باختصار ، كيف تصبح هؤلاء الأمـــهات

الفقيرات أكثر شبهاً بأمهات الطبقة المتوسطة مع أطفالهن . وقد حققت هـــذه البرامج ، في الواقع ، بعض النتائج الحقيقية[16].

ولم يكن ذلك مفاجئاً ، لأن تنشئة الأطفال في الطبقة المتوسطة تنتج بـالفعل أطفالاً من الطبقة المتوسطة .

وهكذا ، فإنه لم يكن مفاجئاً أيضاً ، حين قام مشروع " البداية المتقدمـة " ، أن تكون مفاهيمه المحورية قد صيغت وفق نموذج التغلب علــى " الحرمـان الثقافي " بالاقتراب بقدر أكبر من الطبقة المتوسطة فـي ممارسـاتها لتنشـئة الأطفال . ولكن لاحظ أن هناك شيئاً مقلقاً . "فالحرمان الثقافي" يلوم الضحيـة ، حتى ولو كان ذلك بصورة غير مباشرة . أنه يلوم أم الضحية أو على الأقـل "ثقافتها " . ولما كانت الأمهات المعنيات بذلك في أمريكـا هـن فـي الغـالب سوداوات أو لاتينيات ، فإن مقتضى ذلك أن الخطأ يكمن في تلك الثقافـات [17]. وهكذا فإن برنامج " البداية المتقدمة " لم ينج من موقف (التعالي) الذي مـيز حركات الإصلاح ، بالرغم من كونه برنامجاً رحيماً من دون شك . وهو ، فـي معظم الأمكنة ، لم يتناول القضايا المؤلمة للمتضادة الثالثة التي تحدثنا عنـها ، فقد أتجه إلى ما يعنيه كون البعض فقراء سوداً، أو فقراء لاتينيين ، تاركـاً جانباً ما يعنيه أن يكون أبناء هؤلاء يواظبون بعض اليوم فقط فـي برنـامج البداية المتقدمة مع مثاليات الطبقة المتوسطة في تربية النشء .

ولكن عليّ أن اتخذ منعطفاً الآن . لقد حصلت كل تلك التطورات في العقـد التالي لما يعرف ب " جدل براون ضد هيئة التربية " [18]، حين كـانت برامـج "العمل التوكيدي affirmative action " ما تزال حديثة ، وما يزال النقـاش بشأنها قوياً . لقد نظر آنذاك إلى " البداية المتقدمة " على أنها امتـداد للعمـل

التوكيدي ، كما يتجلى من عنوانه . وقد كان مكرساً لا لإيقاف النظام الثقافي الموسع للتمييز العنصري ، بل لإيقاف إحدى الثقافات المكونة له -ونعني الثقافة السوداء أو الثقافة اللاتينية- عن حرمان أطفالها من خلال التنشئة الخاطئة . لقد كان ، من دون شك ، خطوة هائلة إلى الأمام في تناول مشكلة كانت موضع تجاهل فيما سبق . وكان بالتأكيد بداية وعي جديد شكلت -في اعتقادي- جزءاً لا يتجزأ من الحركة الواسعة نفسها التي حرّمت التمييز المدرسي ، وفتحت نافذة على فرصة لقيام علاجات من قبيل العمل التوكيدي . ولكنه كان بالرغم من ذلك كله نوعاً من التعالي ، وقد أخفق في مواجهة القضية الكامنة وراء التمييز بشكل منصف ومتوازن .

ولكن علينا ألا نسيء تقدير قوة المتضادات التي تعمل بنفسها في الوعي العام . فما أن جاءت بداية السبعينيات حتى بدأت البحوث تثبت أن نسبة الذكاء IQ المكتسب من البداية المتقدمة قد زالت خلال عدة سنوات . وبدا أن أطفال الأحياء الفقيرة غير قادرين على الاحتفاظ بالتقدم الذي حصلوا عليه من "البداية المتقدمة " في السنوات التالية من تمدرسهم . وجاء جانسن وهرنشتاين Jensen and Hernstein ليؤكدا وجهة النظر القديمة للنمو ، وهي أن : الأطفال الفقراء ، ولا سيما السود منهم لا يملكون الموهبة الفطرية -معامل الذكاء- التي تؤهلهم للإفادة لا من البداية المتقدمة ، ولا من أي مشروع آخر[19] . وكان هناك سياسيون راغبون في استغلال هذه " المعطيات " بالدعوة إلى حشر الطبقة الدنيا في حيز ضيق ، فما كان منهم إلا أن هربوا إلى الضواحي ، تاركين مشكلات المدن الكبرى ، والضرائب المرتفعة ، والفقر وراءهم . وهكذا فإن المدن الكبرى التي خسرت صناعاتها الحرفية ، والقاعدة

الضرائبية المتمثلة في الطبقة المتوسطة ، أرهقت بصورة متزايدة بالأحياء الفقيرة ، ونفقات الضمان الاجتماعي ، وأصبحت أقل قدرة على تمويل برامج البداية المتقدمة .

والرسالة غير المعلنة لذلك كانت أن تكاليف البداية المتقدمة والأشكال الأخرى لمعونة المحرومين ، أدت إلى وضع ضرائب أضرت بأسلوب حياة ثقافة الأغلبية ، وهي الطبقة المتوسطة .

وفي الحقيقة ، لقد كانت هناك مساءلة حتى للتمويل الذي يقدم فدرالياً للبداية المتقدمة ، في هذه الفترة الجديدة من الضائقة الاقتصادية التي عانت منها الطبقة المتوسطة .

لقد بقيت البداية المتقدمة على قيد الحياة ، ربما لأنها -كما أرى- أوجدت وعياً جديداً ، (أو أثارت اعتقاداً عاماً تحت سطح الوعي) بأنه ، عن طريق التدخل في مسرح النمو بصورة مبكرة ، ربما يمكن تغيير حياة الأطفال فيما بعد . قلت إنه كان (اعتقاداً) لأنه ، خلال تلك السنوات ، لم يكن هناك الكثير من الحجج المباشرة التي تدل على أن للبداية المتقدمة آثاراً "دائمة" (أو أنها ليس لها آثار البتة) .

وحين مرت خمس وعشرون سنة على البداية المتقدمة ظهر أن هذه المدة أحدثت تغييراً مذهلاً ، ولو أنها لم تحدث معجزة شاملة [20]. فقد وجد أن الأطفال الذين تابعوا البرنامج ، بالمقارنة مع " العينة الضابطة Control " هم أكثر استمراراً في الدراسة ، وأكثر نجاحاً فيها ، ولهم فرص أكبر في الحصول على أعمال ، والبقاء في هذه الأعمال مدة أطول ، وفي البقاء خارج السجن ، وفي ارتكاب عدد اقل من الجرائم ، وما شابه .

والواقع أن الثمن قد " استعيد " : إن تكاليف البداية المتقدمة (حتى أكثر برامج البداية المتقدمة كلفةً) كانت أقل بكثير من الخسائر المادية الناتجة عن البطالة ، والسجن ، ونفقات الضمان الاجتماعي . كان البرنامج " جيداً للمجتمع " وفق التعابير الاقتصادية – الاجتماعية العنيدة ، حتى ولو لم ينفع كل طفل على حدة . لقد تم التوصل إلى تسوية عملية تحترم طرفي المتضادة التي ذكرناها ، ولو أن المتضادتين الأخريين بقيتا بدون حل .

III

لقد اجتزنا تطوراً طويلاً قلقاً في مفهومنا للكيفية التي نتعامل بها مع المتضادات المتضمنة في توفير الرعاية المبكرة للأطفال . وخلال العملية اكتسبنا الكثير من المعرفة حول ما يساعد الأطفال على النمو نمواً سليماً . لقد غدا مفهومنا عن الطفولة أغنى وأكثر تعقيداً . ولكن بالرغم من كل معرفتنا ، بالرغم من كل ما نعرف عن أهمية النشاط التلقائي ، عن الأوساط الاجتماعية المستجيبة ، وحتى عن بناء الذاتية ، فإننا لم نتدبر بعد تماماً صياغة مقاربة للطفولة المبكرة تناسب الظروف المعقدة التي نعيشها حالياً . لذلك دعوني أحول انتباهي إلى هذه الظروف ، وأنطلق من حيث انتهى برنامج البداية المتقدمة .

واضح أن البداية المتقدمة ليست علاجاً سحرياً . إنها ليست كذلك ، لا لأنها لم ترتق دائماً إلى المستوى المطلوب ، فهذا يمكن تحديده بسهولة . إنها ليست كافية لأنها لا تستطيع بمفردها ، بصفتها ليست سوى ثقافة فرعية

مبتدئة ، إبطال الاغتراب الاجتماعي التالي للصغار الفقراء السود والأسبانيين وأسرهم – ولا سيما حين يرئس العديد من هذه الأسر والد واحد ، وفي غالب الأمور امرأة غير متزوجة – .

هناك الكثير الذي يعمل ضدها في المجتمع . فالمدرسة بعد البداية المتقدمة نادراً ما تدار بحيث تجعل صغار المدن يأخذون العمل المدرسي على أنه خيار عملي لإنقاذهم من الفقر . وفي جميع الأحوال فإنك حين تأخذ أطفالاً ذوي "مُعامل ذكاء " واحد فإنك واجد أن نسبة الشبان السود العاطلين عن العمل يصل إلى ضعف نسبة الشبان البيض المماثلين لهم . إن حروب بيع المخدرات في الأزقة ، وحلبات سباق الخيل تتزايد يوماً بعد يوم ، بصفتها أحد أنواع العمل القليلة المتوافرة للسود ، حيث يصبح القتل التهديد الرئيسي للحياة بين أبناء المدينة السود ، والسجن مقاماً لأكثر من ثلثهم ، بين أعمار السادسة عشر والخامسة والعشرين .

إن ما تعلمناه بشأن التعلم في هذا المستنقع ليس إلا شيئاً نذراً . وهو أننا في أضعف الظروف مناسبة – نفسياً ، ومالياً ، وتربوياً – ما نزال ننجح في إعطاء بعض الأطفال إحساساً بإمكاناتهم الخاصة . إننا نفعل ذلك بجعلهم (وأحياناً بجعل آبائهم) يشاركون في جماعة تفتح هذه الإمكانات . وفي رأيي أن تجارب مثل البداية المتقدمة تعطي الأولاد (وربما أمهاتهم أيضاً) شعوراً بإمكان وجود طريق خلال ثقافة الفقر ، حتى حين يبدو لهم أنها تعيد إنتاج نفسها بصورة عمياء .

اعتقد أن شكلاً من فكرة البداية المتقدمة يمكن أن يمتد أيضاً في السنوات المدرسية التي تتلو رياض الأطفال . ولكنه شكل مختلف كلياً عن ذلك الذي استند إلى تنشئة الأطفال في الطبقة المتوسطة .

دعوني أعرض الشيء الذي يجول في ذهني بواسطة دراسة حالة ، ممثلة بمدرسة يلتحق بها أطفال الأحياء الفقيرة في العاشرة أو الحادية عشرة من العمر [21] . لقد أفاد بعض أطفال المدرسة المعنية من البداية المتقدمة ، على أن معظمهم لم يحصل عليها . وهذه المدرسة تقع ضمن النظام التعليمي في أوكلاند – كليفورنيا ، وهي جزء من برنامج يمول جزئياً من الحكومة الفدرالية والمؤسسة ، على أن معظم التمويل يقع على عاتق مدينة اوكلاند . وهو يمثل تمثيلاً حيوياً بعض المبادئ التي اعترفنا بها بصفتها جوهرية لتمكين الأطفال ، لا من بناء مهاراتهم فحسب ، بل من تنمية شعور إيجابي بالإسهام في جماعة فعالة أيضاً .

إن مشروع أوكلاند تديره السيدة آن براون **Ann Brown** . وقد أصبح حالياً محوراً لاتحاد للمدارس منتشر في جميع أرجاء البلاد . وهو ينجز الأساسيات بسهولة : تحسين مستويات القراءة ، زيادة درجات الاختبارات ، وجميع المعايير الأخرى من نوع النتائج النهائية التي يفترض في الإصلاح المدرسي تحقيقها . أضف إلى ذلك ، من زاوية اهتمامنا ، خلق ثقافة تعاونية مدرسية لدى الطلاب والمعلمين المشاركين على السواء .

يتبع مشروع أوكلاند عدداً قليلاً –ولكنه قوي– من المبادئ ، ذكر بعضها في الفصل الأول : فهو مجتمع مشارك ، فريق بكل معنى الكلمة ، وقد انخرط

أفراده -كمعظم الفرقاء من هذا النوع- في إنتاج مشترك ، في عمل Oeuvre.

حين زرت المدرسة ، كان الطلاب يدرسون كيفية التخلص من النفط المنسكب في حادثة Exxon Valdez ، في ألاسكا . و كان هدفهم التوصل إلى خطة . ولمصلحة خطتهم كانوا راغبين في طرح أي اقتراح ممكن ، مهما كان " غريباً " ، لمعرفتهم بأن الآخرين سيصغون إليه ، وأنه ما من أحد سيسخر من أفكارهم . وإحدى " الأفكار الساخنة " خلال تلك الزيارة كانت -على سبيل المثال- أن من الممكن إنقاذ الطيور من بقعة الزيت باستخدام زبدة الفول السوداني بصفتها " مجففة ، أو ماصة للزيت " . لم يكن هناك أية سخرية بشان ذلك . لقد دفع الأطفال الفكرة إلى أقصى حدودها ، بقولهم : إن زبدة الفول السوداني يجب أن يكون من السهل الحصول عليها لأنه " يوجد منها الكثير على كل حال " .

لقد تعلم هؤلاء الأطفال أن يتناولوا الأفكار ويعاملوها باحترام ، وبصورة عملية حية . كانوا منخرطين جدياً في محاولة تسويغ : لماذا يجب أن تكون "مجففات الزيت " فكرة جيدة لإنقاذ الطيور العالقة في بقعة الزيت المنتشرة ، وبعملهم هذا كان بعضهم " يعلمٍّ " بعضاً في إطار المساواة ، وقد كانوا في الحقيقة جزءاً من جماعة تتخذ شعاراً لهم " التعليم بالمشاركة" .

إني أومن بقوة بأن مقاربات من هذا النوع شديدة الأهمية ، لا لأنها تساعد التعليم بشكل عام فحسب ، بل لأنها توفر أيضاً أمثلة " لثقافة بالممارسة " تفيد الطالب في بقية حياته . وهي مفيدة لطفل الطبقة المتوسطة وطفل الفقر ،

سواءً بسواء ، ولا سيما للأخير ، لأنه أسلوب مميز لإبطال الآثـــار السـلبية للاغتراب ، والبؤس ، واليأس .

لا شيء جديد في كل ذلك . فنحن نعرف منذ سنين أنك إذا عاملت النـاس ، ومنهم الصغار ، بصفتهم مسؤولين ، أجزاء مشاركة في فريق لديـهم عمـل يؤدونه ، فإنهم سيكبرون على هذا النحو ، بعضهم أفضل من البعض الآخـــر بالتأكيد ، ولكن الجميع يستفيدون . بل أن الطاعنين في السن ، في الملاجـئ ، إذا جعلوا أعضاء مسؤولين في الجماعة ، وأوكلت إليهم مـــهمات يؤدونـــها ، فإنهم يعيشون حياةً أطول ، وتنتابهم الأمراض بشكل أقل ، ويحـــافظون علـــى قواهم العقلية مدةً أطول [22]. إن المهاجرين الكوريين فـــي أمريكـــا يحصّلـــون خمس عشرة درجة أعلى في نسبة الذكاء ، من أقرانهم المهاجرين الكوريـيــن في اليابان ، حيث يلاقون الازدراء والتمييز العنصري ، ويعاملون كأنهم "أذى"، بينما تسود فرضية في أمريكا بأنهم " لامعون جداً " . إننا في أشـــد الحاجـــة لفحص دقيق لما نعنيه بثقافة "مفتحة للقدرات" ، ولا سيما ذلـــك الجـــزء مـــن الثقافة المفتحة للقدرات الممثلة في مدارسها .

ربما كان علينا أن ننظر إلى ثقافات المدارس الناجحة –مثل برامج البدايـــة المتقدمة– على أنها ثقافات مضادة "Counter cultures" تساعد في تحســـين الوعي وما وراء العرفان لدى المشاركين فيها ، كما ترفع تقديرهم الذاتـــي . وهو شيء مثير للاهتمام . ولكن إن كان ذلك كل ما تفعله فعلينا أن نتوقع مـــن المدرسة ما يتجاوز ذلك . دعوني أقدم نموذجاً للتأثير المنتشـــر لمثـــل تلـــك المنشطات " الثقافية المضادة" في القضايا المدرسية .

لقد انخرطت وزارة التربية النرويجية ، منذ سنوات عـدة ، فـي برنـامج لتخفيف الإرهاب المدرسي ، وهو برنامج نموذج لذلك البلد المسـالم . كـان لمجرد إثارة الموضوع في البداية اثر في إطلاق المناقشة بين الأطفال بالطبع ، ولكن ذلك انتقل إلى الأهل أيضاً . ومن المحتمل أنه كان موضوعـاً محـاصراً وراء الجدران بانتظار جواز قانوني يدخله إلى مناقشة أكثر عموميـة . وقـد وجد موضوع الإرهاب المدرسي طريقة إلى مناقشات بشأن الإرهاب في الحياة المدنية اليومية للناس بصورة عامة [23]. إن " الثقافات المدرسية المضادة " قـد لا تبدأ دوماً " ثورات " ولكنها تملك غالباً تأثيراً ثوريـاً بطـرح موضوعـات مغمورة على المناقشة المفتوحة . نعرف هذا جيداً مـن انتفاضـات 1968م ، التي أثيرت فيها قضايا كانت موضع تجاهل من الأوساط المدرسية ، وما لبثـت أن انتشرت في الأزقة العاصفة .

وهذا لا يختلف كثيراً عن الدروس التي تعلمتها فيفيان بالي Vivian Paley خلال دراستها المذهلة حول أطفال إحدى الرياض الذين طردوا أطفالاً آخريـن من " شللهم " الصغيرة ، تلك الدراسة الرائعة بعنوان : " لا يمكنك أن تقـول : لا يمكن أن تلعب you can't say you can't play " [24].

إن المبادئ الأخلاقية التي تعلمتها لا يمكن أن تصبح عملية بصورة سـهلة أو آلية . إنها تحتاج إلى تجسـيد دؤوب فـي الممارسـة اليوميـة . فنحـن الأمريكيين ، على سبيل المثال ، مغمورون بالمبادئ حول المسـاواة ،ولدينـا فقرة في التعديل الرابع عشر للدستور تنص على الحماية المتساوية . ولكـن تاريخ ممارساتنا يتكلم بصورة أصدق من شعاراتنا . فالأطفـال فـي صفـوف فيفيان بالي كانوا يختبرون عملياً ما تعنيـه " الحمايـة المتسـاوية Equal

protection " في الثقافة العملية لصف مدرسي ، ولم يتقبلوها بسهولة ، كما سأبين بعد قليل .

تأمل هذه النقطة ، إن المدرسة توفر فرصة ثمينة لاستكشاف ما يقتضيه المبدأ في الممارسة والعمل . إنها مكان استثنائي رائع لتكوين فكرة عن كيفية عمل العقل ، وكيفية التعامل مع السلطة ، وكيفية معاملة الآخرين .

انظر إليها لحظة في ضوء المنظور غير العادي للمنظر الاجتماعي الفرنسي بيير بورديو Pierre Bourdieu [25]، الذي قدمت أفكاره بإيجاز في الفصل التمهيدي . إن العمل يحتل مكاناً في أي من السياقات ، وفي كل السياقات التي توفر " سوقاً للامتيازات " باستخدام تعبيره نفسه . وسوق من هذا القبيل ، في كل مكان ، هو السوق الذي " يبادل " أحدنا شكلاً من الرأسمال الرمزي مقابل امتياز معترف به : قبول ، هوية ، احترام ، دعم ، اعتراف .. الخ . إن أسواق الامتيازات موجودة في كل زمان ومكان . إنها لا تقتصر على الأسواق التجارية ، أو بورصات الأوراق المالية ، حيث يترجم الامتياز تجريدياً إلى المال . ولكن في الأوساط الحميمة للصفوف ، وموائد العشاء ، و " شلل الأقران . إن ثلة من أطفال الروضة تطرد " طفلاً من الخارج " من لعبها تمارس طرد الآخرين ، مقابل امتياز كون أفرادها " من الداخل " . ونحن نعرف جميعاً أن هذا ليس استثنائياً . فمن الواضح أن هناك ، خلال الحياة كلها ، أشخاصاً من "داخل" الفرقاء ، وأشخاصاً من " خارجها " .

والقضية لا تكمن في الممارسة فقط ، بل في شعور المرء ووعيه بما يفعله حين يمارس هذا الشكل من التبادل . فإذا كنا غير واعين بماذا ؟ ولماذ ؟ وكيف ؟ ندخل ممارسات متعصبة كهذه ، فإننا نوجد ضرباً من اللامبالاة تقلل

من إنسانيتنا في نهاية المطاف ، وتزيد الانقسام الثقافي حتى لـــو لــم يكــن مقصوداً .

أن نطرد طفلاً من فريقنا يمثل نموذجاً لأنواع السلوك التي ستكون فيما بعد بديهية في تعاملنا مع العالم . إنها ستصبح ما يسميه بورديو " عاداتنـــــا " أي مادة الحياة اليومية التي تشكل تحيزاتنا واستعداداتنا . ذلك أننا ، كما يبـــدو ، ميالون للعمل بأسلوبنا الذي تعودناه ودرجنا عليه في تفكيرنا المستتر أكثر مما نحن قادرون على التفكير بصورة ظاهرية بالطريقة التي نسلكها في العمـــل . إن المستتر يحركنا دائماً أكثر مما يحركنا الظاهر .

ومن خلال هذه العملية في التوعية بالعمل تستطيع المدرسة الجيدة والصف تسليم تزويد الأطفال ، حتى طفل الفقر ، وحتـــى طفــل المـــهاجر الخـــارجي الغريب، بتصور علمي للكيفية التي يسير بها المجتمع .

وفي حالة أطفال روضة فيفيان بالي فإن " حكمها " ضد الطـــرد اللامبـــالي للأطفال الآخرين من أحد الفرقاء لا يضمن بأنه سيكون هناك " مجال متســـاو للعب " ولكنه لابد أن يعطي الأطفال إحساساً حيوياً بما يعنيه " مجـــال متســـاو للعب " – وهذا من الأهمية بمكان – إنه علاج وترياق للامبالاة ، واللامبـــالاة هي أحد العوائق الرئيسية للتغير .

IV

توفر المتضادات الثلاث التي افتتحنا بها الفصل مقطعاً ختامياً نعـــود إليـــه لتلخيص النقاش:

هل يجب على التربية أن تعيد إنتاج الثقافة ؟

أم هل يترتب عليها إغناء إمكانات الأفراد وتنميتها ؟

هل يجب أن تبنى بحيث تنمي الإمكانات الكامنة لأولئك الذين يملكون أفضل المواهب الفطرية بصورة متمايزة ؟

أم أن عليها أن تعطي الأولوية لتزويد الجميع بأدوات ثقافية تجعلهم فاعلين كلياً ؟

هل ينبغي علينا أن نعطي الأولوية لقيم الثقافة وأساليبها ، بصفتها كلاً شاملاً ؟

أم أن نعطي المكانة الأولى لهويات الثقافات الفرعية التي تنضوي تحتها ؟

إن المعيار الأسلم يتمثل بالطبع في تكريم طرفي كل من المتضادات ، أو عمل شيء من قبيل " الوسط بينهما " .

لقد أطلق رفيق لي ذات مرة ما يسميه بدعابة " قانون جاي Jay law " على الفكرة المتمثلة في أن الحقيقة الواقعية لا تقع في منتصف الطريق بين طرفين متنافسين على الإطلاق . ربما كان على صواب . ولكني أعتقد أن هناك طريقاً آخر يعادل " تقسيم الفريق مناصفة " في المخاطرة . وهو إهمال الأطراف كلياً –ومنها المتضادات المتعلقة بالطفولة المبكرة التي حظيت باهتمامنا في هذا الفصل . اعتقد أن التاريخ الموجز لحماقاتنا ونجاحاتنا الصغيرة في تربية الطفولة المبكرة يحمل لنا دروساً لافتةً للنظر .

إن مجاز الحرمان – التعويض الذي طرح فيما مضى بشأن دخول المحرومين ما قبل المدرسة الابتدائية كان شديد الارتباط بصورة " تغذية الجميع تغذية كاملة " إلى الحد الذي يمكنهم من إظهار أفضل ما عندهم . لقد

أخفق في أخذ " إعادة إنتاج واقع الثقافات " بالحسبان. وكان مبنياً على صورة سلبية جداً للطبيعة الإنسانية المبكرة ، مثله مثل نظريات الصفحة البيضاء التقليدية للعقل . وقد أخفق مثلها في تقدير الطبيعة القادرة على تفتيح الإمكانات للثقافة الإنسانية بصفتها أدوات بيد الأطفال النشيطين الباحثين الراغبين في السيطرة بقدر أكبر على عوالمهم .

إن اكتشاف أهمية التفاعل الإنساني المبكر ، ودور النشاط التلقائي بمبادرة وتوجيه ذاتيين في تحقيق التفاعل كان خطوة هامة إلى الأمام . ولكنه لم يكن ليقود الباحثين أو المربين أبداً إلى مفهوم متمحور حول الاثنيات مثل "الحرمان الثقافي " . وهذا الحرمان لاقى تفسيراً ضيقاً بصفته غياب تنشئة أبناء الطبقة المتوسطة الأمريكية ، المثالية ، المتمركزة حول الطفل ، لدى جماعات معينة في هذا المجتمع الكبير . وقد ترك مكاناً ضئيلاً جداً للهويات الثقافية ، وخصوصيات أطفال الإثنيات المختلفة ، والطبقة الاجتماعية الدنيا ، وأسرهم ، كما أهمل طبيعة الفئات والثقافات الإنسانية ، وحاجات الكائنات الإنسانية للحفاظ على إحساس بهويتها وتقاليدها الذاتية .

ونظراً لأننا ندخل عصراً جديداً مطبوعاً بتغيرات سكانية هائلة ومتزايدة فيما يتعلق بأنماط الإقامة ، ونماذج الأسر ، والوعي الإثني ، والفرص الاجتماعية- الاقتصادية ، فإن علينا أن نعيد التفكير في متضادات تربية الطفولة المبكرة. إننا نشهد – ولا سيما في الولايات المتحدة – استقطاباً حاداً بين أولئك الذين يعيشون في فقر ، وغالباً ما يكونون معزولين في مساكن وأحياء شبيهة بالغيتو، والذين لم يعد التمدرس يبدو لهم وكأنه " مخرج " من هذا الوضع ، وأولئك الذين يشعرون (بالرغم من عدم الأمان في منظورهم البعيد)

باستقرارهم الآمن ، في هوية وطنية وطبقية إلى الحد الذي يطمحون به لأبنائهم . والفريق الأخير ، ربما لأنهم لا " يملكون " ثروة بالمعنى الرأسمالي التقليدي ، أصبحوا يعترفون أكثر من أي وقت مضى بأن تربية أبنائهم هي أفضل توظيف لهم للمستقبل ، وهم متحمسون لرؤية التحسين في أساليبنا التربوية . وبين هؤلاء وأولئك يقع ما اسميه التيار الديمغرافي المحفوف بالمخاطر ، والذي يمثله أولئك الذين يكافحون لإنجاز مكانة اجتماعية أكثر أماناً ، ولكنهم غير واثقين مما إذا كانت التغيرات في المناخ الاقتصادي العالمي ستلقي بهم بين الفقراء والمحرومين .

لقد جادلت من وجهة نظر تكامل الثقافات الوطنية الواسعة والتي نحن معنيون بها من دون شك ، ومن وجهة نظر الثقافات الفرعية المكونة لها ، والتي هي أقل تميزاً (ومنها المجموعات الكبيرة الثلاث التي ذكرناها للتو : الفقراء ، والمستقرون ، والمحفوفون بالمخاطر ، سواء بسواء) جادلت بأننا محتاجون إلى مدارس ما قبل ابتدائية ، تعترف ، في كل حالة على حدة ، بالصراع المتزايد الذي تفرضه أزمنتنا المتغيرة . وهذا الضغط المتزايد يعكس نفسه في القوة التي تولد بها متضاداتنا الثلاث الصراع داخل ثقافاتنا الوطنية .

أتصور –نتيجةً لذلك– أن المدارس ، وما قبل المدارس ، (دور الحضانة ورياض الأطفال) ، يجب أن تؤدي وظيفة جديدة ، متجددة باستمرار ، داخل مجتمعاتنا المتغيرة . وهذا يستدعي بناء ثقافات مدرسية تعمل بصفتها جماعات تبادلية من المتعلمين ، منخرطة معاً في حل المشكلات ، يسهم كل من أفرادها في عملية تربية الآخرين . وجماعات كهذه قادرة على أن توفر ، لا مجرد مكان للتعليم فحسب ، بل محوراً للهوية والعمل المشترك .

لنجعل من هذه المدارس مكاناً للعمل الثقافي المتبادل المشترك الذي يعني زيادة وعي الأطفال بما يعملونه ، وكيف يعملونه ، ولماذا ؟ إن التوازن بين الفردية والجدوى الاجتماعية يُصنع في إطار ثقافة الفريق . وهكذا أيضاً يتم صنع التوازن بين الهويات الاثنية والعرقية من جهة ، والشعور بالمجتمع الواسع التي تشكل هذه الهويات جزءاً منه ، من جهة أخرى .

ونظراً لأن الثقافات المدرسية للمتعلمين المشاركين تشكل بصورة طبيعية تقسيم العمل فيما بينهم ، فإن التوازن بين تنمية المواهب الفطرية وتمكين الجميع من التقدم يلقى تعبيراً داخلياً في الفريق ، ويتجلى بالشكل الأكثر إنسانية ، الشكل الذي يتمثل في هذه العبارة "من كل بحسب إمكاناته " .

في ثقافات مدرسية كهذه –وقد حاولت وصف إحداها باختصار– يقتضي كون الفرد متميزاً بالفطرة في شيء ما ، من بين أشياء أخرى ، أن يساعد الآخرين في تحصيل قدر أكبر من هذا الشيء .

لقد علقت –بين المزاح والجد– أنه بمثل هذا النظام في الممارسة تصبح المدارس بطريق لافت للنظر أشبه ما تكون بثقافات مضادة ، لنقل : مراكز لتنمية وعي جديد حول ما يعنيه العيش في مجتمع حديث .

سيعترض بعضهم –من دون شك–قائلاً بأن أجواء مدرسية كهذه ستكون "غير مستقرة" إلى حد بعيد ، أو حتى مقلقة لبعض الأطفال . ولكني أتحدى هذا الجواب الجبان مجيباً بأن نصيحتي لا تتمثل في قذف الأطفال في التجربة على رؤوسهم . إنها مجرد إعطائهم فرصة – كما في المثال الذي أوردته من عمل فيفيان بالي – ليدخلوا الثقافة واعين ما الذي تمثله؟ وماذا يفعل أحدهم للتلاؤم معها بصفته شريكاً ؟

سأتكلم الآن بصفتي أمريكياً ، وأستطيع أن ألاحظ فقط أن مواجهة الحدوس التي أثرتها حول التمدرس المبكر أفضل لنا -على سبيل المثال- من الإعلان بابتهاج أن أمريكا ستكون الأولى في العلوم والرياضيات واللغات في نهاية هذا العقد .

لا أحد يشك في أننا سنكون راغبين في المنافسة في الأسواق العالمية ، وأن كوننا الأوائل في شيء ما سيساعدنا على أن نكون الأوائل في شيء آخر. ولكن ما ذا يعني أن نكون " الأوائل " إذا لم نهتم بالمثال الذي لا يقل عن ذلك أهمية ، وهو تنمية الإمكانات البشرية إلى أقصى حد نستطيعه ؟ وكيف سيقابل ذلك من الأسر التي تعاني المخاطر الاجتماعية -الاقتصادية والتي تشعر أنها دفعت إليها دفعاً نتيجة التوزع غير العادل للثروة في المجتمع الأوسع ؟

وإذا ما قبلت الثقافة الواسعة التحدي بأن تصبح مجتمعاً مشاركاً فربما ترافقت مباهاتنا حول براعتنا المستقبلية الفائقة بضمان أن العمل القاسي في المدرسة لن يؤدي إلى مجرد جعل الغني أكثر غنى والفقير أشد فقراً ، ولكنه سينتج نمطاً جديداً من توزيع الثروة الوطنية بصورة أكثر عدلاً . وبكلمة مختصرة ألا نكتفي بمحاولة إعادة إنتاج الثقافة كما كانت حتى الآن .

هل نحن راغبون إلى حد كافٍ ، متحدون إلى حد كافٍ ، شجعان إلى حد كافٍ ، لمواجهة هذه الأوضاع المقلقة التي نعيش فيها ؟ من المحتمل أن إحساسنا بمسيرة الثقافة لا تفضل كثيراً إحساس الفرنسيين عشية الثورة عام 1789 . بل إن التغيرات ربما كانت أكبر مما كانت عليه في تلك الأيام . ففي أمريكا -على سبيل المثال- كانت هناك نسبة من الآباء الذين أنهوا دراستهم الثانوية في الثمانينيات أكبر مما كانت عليه نسبة أمثالهم الذين أنهوا أي

مرحلة دراسية قبل نصف قرن . وفي مطلع القرن كانت حوالي نصف الأسر الأمريكية تعيش في المزارع وتعمل بأيديها . أما النسبة الآن فهي أقل من 5 بالمئة . أما فيما يتعلق بالأسرة ، فإن عدد الأولاد المتوسط في العائلة الأمريكية قد تراجع إلى اقل من اثنين للأسرة الواحدة في العام الماضي ، بالمقارنة مع أربعة أولاد عام 1920 . وربما كان التغير الأسرع: أن نسبة الأطفال الذين تعمل أمهاتهم خارج المنزل ارتفع من 10/1 عام 1940 إلى 10/6 عام 1990 ، وهو نصف القرن الذي ارتفع فيه معدل الطلاق من 2 لكل ألف زواج إلى 21 في الألف . ونتيجة لذلك تضخم عدد الأطفال الذين يعيشون في أسر تقتصر على الأم من 6.7 إلى 20 . إن الأطفال المولودين لعائلات من طراز " Ozzie and Harriet " (المتمثل في زواج أول ، الأب فيه يعمل والأم ربة منزل) [26]، لا يشكل الآن إلا ربع الأطفال الأمريكيين ، أي أقل من ثلث الأطفال المولودين في أسر تعيش في خط الفقر أو تحته [27]. وهذه الاتجاهات كلها تتعاظم لدى أطفال المهاجرين السود .

إني لا أملك سبباً للاعتقاد بأن أمريكا تعاني تغيرات أكبر من أية دولة متقدمة أخرى ، أو أن أزمتنا التربوية أشد خطورة منها في معظم الدول الأخرى ، بالرغم من أني أعلم أن الأزمة تتضخم وتتفاقم هنا بسبب عدد من المشكلات الداخلية الفريدة مثل التعصب العنصري، ونفور الأمريكيين من أن يواجهوا بتراجع مكانتهم الاقتصادية في العالم . النقطة الوحيدة التي أود التركيز عليها هي أن ما تحتاج إليه أمريكا – مثلها في ذلك مثل معظم بلدان العالم المتقدم –ليس مجرد تجديد للمهارات التي تجعل من البلد منافساً أفضل في أسواق العالم ، بل تجديد وإعادة بناء لما أسميته " ثقافة المدرسة " .

لقد حاولت أن اصف الفكرة الجديدة ، وأميزهـا بأنـها إيجـاد جماعـات للمتعلمين . وفي الحقيقة ، وفي ضوء ما تعلمته في السنوات القليلة الماضيـة حول التعلم الإنساني ، انتهيت إلى أنه يكون في أفضل حال حين يكون مشاركاً، فعالاً ، اجتماعياً ، تعاونياً ، وموجهاً لبناء المعاني بشكل أكـبر مـن مجـرد استقبالها . بل إننا نحرز نجاحاً في تدريس العلوم والرياضيات واللغـات فـي مدارس كهذه أكبر مما نحرز في المدارس التقليدية .

لا يستطيع أي إصلاح تربوي أن يرتفع عن الأرض من دون مشاركة راشد بفاعلية وإخلاص ، أعني معلماً مؤهـلاً ، راغبـاً فـي تقديـم المسـاعدة ، والمشاركة فيها ، لتوفير الارتياح والدعم . إن التعلم في تعقيده كله يتضمـن خلق المعاني والتفاوض بشأنها في ثقافة واسعة ، والمعلم هو ممثـل الثقافـة الواسعة . لا يمكن تدريس منهاج من غير معلم ، هذا ما يجب أن نعترف به ، كما لا يمكن قيام أسرة في غياب أحد الأبوين أو كليهما . والمهمة الرئيسـية في أي جهد للإصلاح –ولا سيما من النوع المشارك الـذي حـددت معالمـه بإيجاز– تتمثل في إشراك المعلمين ، وجذبهم إلـى مناقشـة التغـير وإلـى تصميمه، لأنهم عوامل التغير وأربابه في نهاية المطاف .

إن الثورة الفرنسية لم تتحقق إلا من خلال ما يقارب مئة عام مـن العمـل المتفاني لهيئة تدريس مخلصة لمبادئها [28].

ولكن جميع دعاة الإصلاح لا يعترفون بهذه الحقيقة مع الأسف ، لأننا خلال السنوات التي تلت نشر " أمة في خطر " عام 1983 [29]، حين أصبـح جدلنـا ونقاشنا حول التربية " حدثاً إعلامياً " أغلقنا عيوننا عن طبيعـة التدريـس ، واستخداماته ، ودوره .

لا ، ليس هذا فقط ، فقد أتهمنا بقسوة وحدة مهنة التعليم بصفتها غير مؤهلة ، تركز جهودها على زيادة درجاتها العلمية . لقد عومل التدريس على أنه شر لابد منه ؛ ووددنا لو كانت هناك حواسيب تستطيع القيام به . ومن المحتمل أن نكون قد أسهمنا بذلك في اغتراب أكثر حلفائنا أهميةً في عملية التجديد .

ما أظن أحداً في أمريكا اليوم يعرف مزاج المعلم الأمريكي أفضل مما يعرفه ارنست بوير Ernest Boyer ، الذي أجرى دراسة حول وجهات نظر المعلمين في السنوات الخمس التالية لنشر " أمة في خطر " عام 1983 . وهذا ما توصل إليه في التقرير السنوي لمؤسسة كارنيجي لتقدم التدريس عام 1988 . يقول :

إننا منزعجون لأن معلمي الأمة يبقون متشككين بدرجة كبيرة . لماذا ضعفت معنويات المعلمين ، من بين جميع الناس ، ولم يتحمسوا لإجراءات الإصلاح التي اتخذت حتى الآن ؟ لقد سُيرت حركة الإصلاح على نطاق واسع بتدخل الجهات التشريعية والإدارية . وكان الدفع معنياً بالتشريع أكثر منه بالتجديد . لقد ركزت الإصلاحات ، بصورة رئيسية ، على متطلبات التخرج ، وإنجاز الطلاب ، وإعداد المعلمين واختبارهم ، وأنشطة الإرشاد . وفي هذه القضايا كلها -على أهميتها- كان المعلمون غير منخرطين فيها إلى حد بعيد . وفي الحقيقة، كان أكثر المعطيات إزعاجاً في دراستنا ما يلي :

أكثر من نصف المعلمين (الذين شملتهم الدراسة) يعتقدون أن المعنويات العامة للهيئة التعليمية قد ضعفت بصورة جوهرية منذ 1983 .. وما نحن في أمس الحاجة إليه ، في المرحلة التالية للإصلاح المدرسي ، هو التزام عميق يجعل المعلمين شركاء في التجديد على جميع المستويات .

والتحدي الآن يكمن في تجاوز التشريعات التنظيمية والتركيز على التجديد ، وجعل المعلمين شركاء كاملين في العملية [30].

سأختتم بملاحظة : أن كل ما قلته يقتضي ليس تغيير المدرسة بصفتها ثقافة للتعلم فحسب ، بل تحويل دور المعلم أيضاً في ثقافة التعلم تلك ، وأضيف: في ثقافة المجتمع كله.

ولكن ذلك موضوع سأعود إليه فيما بعد .

الفصل الرابع

تدريس الحاضر، والماضي، والممكن (*)

(*) آثر المؤلف كلمة الممكن على كلمة المستقبل لأن الأخير ما يزال في ضمير الغيب "المترجمة".

I

يفاجأ المرء ويشعر بالخيبة لرؤية القدر الضئيل من الانتباه الذي أعير للطبيعة الحميمة للتدريس والتعلم المدرسيين في النقاشات التربوية التي احتدمت خلال العقد الماضي . لقد تمحورت هذه النقاشات بشكل كبير حول الأداء والمعايير ، وأهملت -في الغالب- الوسائل التي يعتمدها المعلمون والتلاميذ على السواء في تسيير عملهم في الصفوف العادية : كيف يعلم المعلمون ؟ وكيف يتعلم التلاميذ ؟

وما هو أكثر إثارة للدهشة أن هذا المنظور الأكثر حميميةً كان شديد الغياب في النقاش الوطني ، ذلك أن عقد الثمانينيات يمثل ، في الحقيقة ، فترة تعلمنا فيها الكثير بشأن التعلم والتعليم في المدارس . وربما كان الوجه الرائد في هذا التقدم " آن براون " التي نوهتُ بعملها في الفصول السابقة . وبوحي من هذا العمل الكبير الذي أنجزته مع جوزيف كامبيون Joseph Campione أود أن أعلق في الفصل الحالي على ما تعلمناه منه .

واستناداً إلى ذلك ، أود البدء بمناقشة أربع أفكار جوهرية أصبحت مفهومة على نحو أفضل نتيجة جهودهما . وهي أفكار سبق أن أطلعنا عليها في الفصل الأول .

أولى هذه الأفكار هي " الفاعلية " : أي أن تتخذ قدراً أكبر من الضبط فيما يتعلق بنشاطك الذهني .

والثانية هي " التفكير " : بمعنى ألا تقتصر على " التعلم الخام " بل الفهم أيضاً ، أي أن تجعل ما تتعلمه ذا معنى .

والثالثة هي " المشاركة " : وتعني المشاركة في موارد جميع الكائنات البشرية المنخرطة في التعليم والتعلم . صحيح أن العقل في داخل الرأس ، ولكنه في الوقت نفسه مع آخرين .

والرابعة هي " الثقافة " : أو أسلوب الحياة والفكر الذي نبنيه ، ونفاوض بشأنه ، ونؤسسه ، وأخيراً (وبعد أن يكون قد أستقر) ننتهي بتسميته "الحقيقة " الواقعية لإراحة أنفسنا .

شكراً لعمل آن براون في مدارس أوكلاند . إن أولئك الأطفال الذين عملت معهم لن ينظروا إلى العالم مطلقاً ، أو إلى أقرانهم المتعلمين ، أو إلى موارد المعرفة ، والأشكال التي يمكن أن تستخدم بها هذه الموارد ، أو إلى مكانهم في المجتمع ، لن ينظروا إلى هذا كله بالأسلوب السابق نفسه . ويمكن أن يقال الشيء ذاته عن معلميهم .

لقد تعلم أولئك الناشئون في أوكلاند أشياء تفوق مجرد كيفية التفكير بشأن البيئة والوسط الذي يعيشون فيه . لقد تعلموا أساليب تقوي من استخدامهم للعقل ، ومنها كيفية استخدام التقنية لتوسيع مداركهم وقواهم . تعلموا أن يفكروا ، ويمضوا في تفكيرهم إلى جوهر ما تعلموه بخفة بغية تعليمه للآخرين، ويستكشفوا استخدامات جديدة له . وقد اكتسبوا إلى جانب هذا كله ، شعوراً مفعماً بالحيوية بما يمكن أن تكون عليه ثقافة التعلم . ومن الواضح أن الأداء " تحسن " لدى هؤلاء الأطفال : وكيف يمكن ألا يحدث ذلك ؟

أود الآن أن أمد تلك الأفكار الأربع : الفاعلية ، والتفكير ، والمشاركة ، والثقافة إلى جانب من تعليمنا لم يحظ إلا بالقليل من النقاش ، وربما جرى تجنبه عمداً كقطعة بطاطس ساخنة تلذع الفم . إنه الموضوع الأقرب من الحياة، الأقرب إلى كيفية حياتنا . وهو يذكر في اللغة المدرسية عادة تحت أسماء : العلوم الاجتماعية ، والتاريخ ، والأدب . وأنت تستطيع بكل سهولة تسميتها الموضوعات الإنسانية : الماضي Past ، والحاضر Present، والممكن Possible ، أو أحرف P الثلاثة الكبرى . وتتمثل رسالتي في أن المعلمين والطلبة يمكن أن يكونوا أكفياء في فهم هذه الموضوعات الرقيقة كفاءتهم في فهم المعادلات التربيعية ، أو مصونية الكتلة ، والأفضل لنا أن نكون كذلك لمصلحة بقائنا في هذه الحياة . على أن تحصيل تلك الكفاءة في الدراسات الإنسانية يتطلب مهارات مختلفة ، وحساسية مختلفة ، وقدراً كبيراً من الشجاعة ، لأن النظر في الشرط الإنساني يثير أهواء متناقضة . وأهواء من هذا القبيل لا يمكن تصحيحها ببعثرتها على واحات " الموضوعات المدرسية " المستقلة ، كما نتعلم حالياً ، ويكلفنا ذلك غالياً .

وتمهيداً للمسألة التي أنا بصددها ، دعوني أصف زيارة حديثة كرمني بها مسؤولان كبيران في المؤسسة التربوية في روسيا . لقد ظننت بادئ الأمر أنني مقدم على مناقشة أخرى من ذلك النوع المألوف من المناقشات : آراء برونر الشاب بشأن تدريس بنية موضوع ما (الرياضيات عادةً) ، أو بشأن تصميم منهج حلزوني . ولكن الأمر لم يكن كذلك على الإطلاق . لقد سأل مضيفاي : ماذا نفعل الآن بشأن تدريس تاريخ روسيا خلال القرن الحالي ، وفيه سنوات الحكم الشيوعي الخمس والسبعون ؟ هل نعلمه على أنه مجرد

غلطة كبيرة ؟ أو على أن روسيا خُدعت من الحزبيين الانتهازيين في الكرملين؟ أم هل يمكن إعادة تفسير التاريخ لإعطائه معنى لا يقف عند الماضي ومآسيه ، بل يتعداه إلى كيفية صياغة المستقبل؟ وقال أحدهما : لقد سبق لك أن كتبت عن التاريخ والثقافة بصفتهما سرداً، عن الحاجة إلى العصرنة ، وإعادة التفسير المستمرين للسرديات الماضية . إذن ، كيف نوجد جيلاً جديداً يفكر في التاريخ ، ويعيد تفسيره ؟ كيف نحمي أنفسنا من الوقوع في الخديعة مرة أخرى ؟

لقد استمرت المناقشة إلى ما بعد منتصف الليل ، ودارت فيها مثل هذه الأسئلة : هل من الأفضل القيام بقراءات طازجة لدوستويوفسكي : بيت الموتى، أو غوغول : المفتش ا لعام -على سبيل المثال- بدلاً من "عرض" تواريخ رسمية " للثورة " ؟

وفكرت في الصباح التالي ، كيف جرى أننا لم نسأل أنفسنا أسئلةً من هذا النوع ؟ ألأننا "انتصرنا" ؟ هل يعني ذلك أن يخفي هذا " الانتصار " عن أنظارنا إخفاقاتنا وعمانا -ولو للحظة- عن رؤية النعوات الرسمية لعشرات الألوف من المدنيين العراقيين المظلومين ، الذين قتلوا في عاصفة الصحراء ، وما زالوا يُقتلون ، مهما كان حظ قضيتنا من العدل ؟ ألا يحدث عندنا ذات يوم تأمل أو تفكير عام حول : أنّ أغنى دولة في العالم تولد الفقر بمعدل لا ثاني له ؟ هل هذا هو " الانتصار " ؟

II

دعوني افتتح بموضوع " التفكير "

واعني بالتفكير إعطاء معنى ،

الذهاب إلى ما " وراء " دوران المرء حول ما تعلمه من خلال مجرد العرض، بل حتى تفكير المرء بشأن تفكيره .

إن المثال الأعلى ، أو النموذج المتبنى منذ القرن السابع عشر للكيفية التي يُفهم بها أي شيء في شرحه سببياً بنظرية : إنه نموذج العلم .

إن نظرية تصحُّ ، تبلغ حد المعجزة .

إنها تمثل ملاحظاتنا المتنوعة عن العالم بشكل مجرد بسيط يحفظ بسهولة في الذهن ، ويتيح لنا أن نرى الجزئيات المتواضعة بصفتها أمثلة من حالة عامة .

أضف إلى ذلك أن النظريات الشارحة ، مهما كان منظورك الشخصي للعالم، فليس من المهم ، قدر أنملة ، ما إذا كان نيوتون قد توصل إلى قوانينه في اللون ، خلال الصيف ، حين كانت كامبردج (حيث كان يقيم آنذاك) مهددةً بالطاعون ، ولذلك غادرها وأكمل عمله في مكان آخر . لقد كان موضوع نظريته شرح امتزاج الضوء الملون ، ولم يكن للظروف التي رافقت هذا الاكتشاف أية علاقة بالموضوع . إن قوانين اللون ، كما نقول ، "خالدة" و"متحررة من السياق" .

الآن ، فكر في الواقع المتمثل في أنه ، بعد مرور نصف قرن على قرار المحكمة العليا في إحدى القضايا ، القرار الذي يقول بأن الأفراد الذين يكونون

من أعراق مختلفة "منعزلون اجتماعياً ولكنهم متساوون قانونيـــاً " لا يشـكل تمييزاً عنصرياً ، نقول : بعد مرور نصف قرن، عادت المحكمة إلى إلغاء ذلـك القرار بصفته غير صالح ، واتخذت بدلاً منه قراراً مخالفاً ، في قضية أخرى . فكيف تختلف إجراءات المحكمة التفسيرية عن شروح نيوتون ؟

إن الشروح العلمية " تموت " إما لكونها فضفاضة ، غـــير مقتصـدة ، أو لافتقارها إلى التعميم ، أو عمق الاشتقاق . ولكنه أسلوب رفيـع ومتخصـص للموت . أما قانون نيوتون فهو ما يزال صحيحاً بشأن الضوء الأبيض ، وكون هذا الضوء مزيجاً من ألوان الطيف كلها. هذا النموذج في الشرح قوي لدرجة أن الفلاسفة المعاصرين آنئذٍ ، الذين كانوا يتوقون إلى اليقين ، كرسوه بصفته الأسلوب الوحيد للفهم الصحيح ، مما دفع ديفيد هيوم David Hume إلى أن ينصح قائلاً : " ارموا كل ما عداه إلى ألسنة النار ، لأن ما عداه مجرد سفسطة ووهم " .

هل يمكن أن تكون كل أنواع الإبداع الأخرى سفسطةً ووهماً ؟ ومـــاذا إذن عن تطوير الآراء القانونية والروايات التاريخية وتحولها ؟ وماذا عن مسرحية يوجين اونيل Eugene O'neill : رحلة النهار الطويلة إلى الليل ؟ ألــم تكـن هذه المسرحية تلتقط شيئاً عميقاً بشأن اضمحلال الطبقة المتوسطة الأمريكية ؟ وهل يكون بليك Blake واهماً فقط في كتاباته : "مات الكلب جوعاً على بـــاب سيده .. وهو يتهجي سقوط الدولة " ؟ هل هي سفسطة ووهم؟ ولكن الفلسـفة الوضعية المضادة للوهم ، والتي تجاوزت نفسها في أواخـــر القـرن التاسـع عشر، تركت العلوم الإنسانية في حالة دفاع عن النفس (مع علم النفس بالطبع محشوراً في الوسط) . لم تكن العلوم الإنسانية ، والتاريخ ، والأدب في منتهى

الجدية ؛ كانت بحثاً عن لقطات أكثر منها موضوعاً للإثبات ، وهي لم تشرح شيئاً ، ولكنها " أغنت الفكر " فقط .

ثم .. بينما كان أساطين العلم العنيدين ينتقدون ليونة " الموضوعات الرخوة" مشت أوروبا إلى الحرب مرة أخرى ، تحت تأثير الدراسات التاريخية والاجتماعية والروايات الأدبية التي كان المفترض فيها أنها " تغذي العقل " . ومن المؤكد أنه كان باستطاعتنا فعل الأفضل بفهم نفوسنا ، وتصرفاتنا الجنونية . ربما كانت الغازات السامة والأسلحة الثقيلة الثمار المميتة للعلم القابل للتحقيق . ولكن الدافع لاستخدامها انطلق من تلك القصص التي نرويها لأنفسنا . ألا يترتب علينا إذن أن نحاول فهم قوتها على نحو أفضل ، لنرى كيف تُجمع القصص والروايات التاريخية بعضاً إلى بعض ، وما السر الذي يجعلها تقود الناس : إما ليعيشوا معاً ، أو ليشوه أو يقتل بعضهم بعضاً ؟

في الربع الأول من هذا القرن ، حدث شيء جوهري لدى الأفراد العقلاء المفكرين . لنسم ذلك " الانعطاف التأويلي " . لقد عبر الانعطاف أولاً عن نفسه في المسرح والأدب ، ثم في التاريخ ، ومن ثم في العلوم الاجتماعية ، وأخيراً في نظرية المعرفة " الابستمولوجيا " . وهو حالياً يعبر عن نفسه في التربية . إن غرض التأويل هو الفهم وليس الشرح . وأداته هي تحليل النص . إن الفهم ينتج عن تنظيم السياق وتحديده للأخبار أو القضايا الخلافية في الأساس ، والقابلة للتحقيق جزئياً بأسلوب منهجي . وإحدى وسائلنا الرئيسية لعمل ذلك إنما تتم من خلال السرد ، عن طريق رواية قصة عن شيء ما . على أن رواية القصص بغية الفهم ليست مجرد إغناء للعقل ، كما أوضح كيركجارد قبل

عدة سنوات ، بل " إننا من دونها -باستخدام عبارته- نصبح نـهباً للخوف والارتعاش " .

إن الفهم under standing ، خلافاً للشرح Explaining ، لا يملك أولوية القبول ، أو ينفرد به حصراً . إن أسلوباً ما في تأويل سقوط روما سردياً لا يمنع أساليب أخرى من التأويل . ولا يستطيع أي تأويل لأي سرد أن يلغي التأويلات الأخرى ؛ لأن السرديات وتأويلاتها تتحرك في إطار المعاني ، والمعاني متعددة بشكل عنيد ، بل إن القاعدة فيها هي تعدد المعاني Polysemy .

أضف إلى ذلك أن معاني السرد لا تتوقف على الحقيقة إلا قليلاً جداً بالمعنى الدقيق لقابلية التحقيق . والمطلوب فيها هو " المشابهة " والمشابهة المركبة من الاتساق ، والمنفعة العملية ، اللتين لا يمكن تحديدهما بدقة .

ونظراً لأنه ما من تأويل سردي يمنع كل البدائل ، فإن السرديات تثير القضية الدقيقة جداً، ألا وهي قضية المعايير .

ترى .. بأية معايير يمكن الحكم على السرديات المتنافسة ، أو التأويلات المتنافسة للسردية بصفتها " صحيحة " أو " مقبولة " ؟ ذلك لأن البدائل يمكن أن تشتق من منظورات مختلفة . إن وجهات النظر لا تنتهي ، ولكن ذلك لا يكفي بالتأكيد : فبعض السرديات حول ما "حدث" هي أصح ببساطة ، لا لأنها أكثر تجذراً في الواقع فحسب ، بل لأنها أكثر ارتباطاً مع السياق أيضاً ، وأقل تحيزاً ، وهكذا ..

على أن ما هو أكثر جوهرية ، هو أن الروايات السردية البديلة ، ربما تظهر وعياً متماثلاً بمتطلبات السردية نفسها . وهناك في الحقيقة متطلبات من هذا القبيل ، كما سنرى عما قليل .

وبكلمة واحدة ، إن الروايات السردية يمكن أن تكون متقيدة بمبادئ أو لا تكون ، بالرغم من أن ذلك التقيد بالمبادئ لا يستند إلى التحقيق الصارم وحده، كما هو الحال في الشروح العلمية . فأي محام دستوري قدير يستطيع أن يقول لك كيف أن تأويل السيد جستيس تاني * **Justice Taney** للتاريخ ، في قضية دريد سكوت **Dred Scott** الشهيرة كان قراراً متطرفاً، ضيق الأفق ، غير مبال بالمنظورات المختلفة ، ومن هنا كان ذلك القرار مميتاً في نتائجه .

لقد كان رأيه غير صحيح حتى من منظور أنصار الرق . وكان زائفاً لإخفاقه في أن يأخذ بالحسبان الأُطر البديلة التي سردت في ضوئها الحالات المشابهة في الماضي . لقد أخطأ خطأ فادحاً ، وأطلق العنان لأشنع حرب ، وأكثرها مراراً ودموية في تاريخنا [1]. إن التأويل السيئ للسرد في المواقع العليا هو السم نفسه .

والآن ، دعوني أتوقف عند نقطتي الرئيسة . فكما يمكن تعليم الطريقة المتبعة في الشرح العلمي بعناية وصرامة –وينبغي عمل ذلك– ، كذلك يمكن أيضاً تعليم طرائق التأويل والسرد في التاريخ والدراسات الاجتماعية ، وحتى في الأدب ، بعناية وصرامة . ولكنها نادراً ما تُعامل كذلك . ففي معظم الأحيان يُنظر إليها على أنها تمرينات " فهلوية " لإيجاد القصة التي تنفرد بالقبول ، أو

---

* فسر جستيس تاني " القانون الطبيعي " في هذه القضية على أنه لا يمنع الرق ، خلافاً لتفسير اللورد مانسفيلد في قضية سابقة ، والمتمثل في أن هذا القانون يمنع الرق "المترجمة" .

بصفتها تمرينات بلاغية لتأييد وجهة نظر الأنصار . ولا علاقة لذلك في الحقيقة ، بما يفعله المؤرخون وعلماء الاجتماع ومنظرو الآداب ، حين يؤدون عملهم . فأنت تتعلم ، حيث تقرأ رواية سيمون شاما Simon Schama عن الحرب مع الفرنسيين والهنود -على سبيل المثال- شيئاً حول التفكير التاريخي، أعني التاريخ بصفته مادةً وموضوعاً لفهم الماضي ، بدلاً من كونه رواية " لما حدث " . إن التاريخ ليس مجرد أحداث على الإطلاق . إنه يُبنى ، والذين يبنونه هم المؤرخون .

وإنه لعذر أعرج أن نقول : إن الأطفال لا يستطيعون صنعه . لقد رأيت تطويراً للمقاربة التأويلية للتاريخ في مركز بحوث التعلم والتنمية في بتسبرغ ، حيث يتعلم الأطفال أن يكونوا مؤرخين ، بدلاً من كونهم مستهلكين لقصص معلبة ، " صحيحة " ، أو مشجعين لتقارير متميزة زائفة . إنهم لا يكتفون بالحصول على " الوقائع " ، ولا يتمرغون في الاعتزاز بالنفس والفخر البلاغي.

هناك دوماً بعض القلق بأن تقود الابستمولوجية العملية للمنعطف التأويلي إلى تقويض القيم ، والتساؤل : " ألا يوجد شيء مقدس ؟ "

والمقدس يتمثل في أن أي تأويل للماضي والحاضر والمستقبل ، مكتوب بشكل جيد ، مناقش بصوزة حسنة ، دقيق التوثيق ، شريف المنظور ، يستأهل الاحترام . على أن علينا جميعاً ، بالرغم من ذلك ، إن نختار بين الروايات المتنافسة ، والسرديات المتنافسة . إنها الحقيقة الواقعية السياسية والاجتماعية ، وهي لا تسمح بالحذف والإلغاء .

هذا على كل حال ، هو جوهر التعديلات الرئيسية لدستورنا .

دعوني أكون واضحاً حول نقطة جوهرية قبل أن أترك موضوع التفكـــير . إن الاهتمام الجدي بشأن " القصص " البديلة ، بشأن كيفيـــة حـــال الأشـــياء ، وكيف وصلت إلى ما هي عليه، وإلى أين قد تتجه ؟ هذا الاهتمـــام لا ينـــاقض التفكير العلمي على الإطلاق . إن الشروح العلمية تساعد التأويلات السـردية ، والعكس صحيح . فالقصص ، في جميع الأحوال ، تتناول المعـــاني الإنســـانية للنظريات أيضاً . وبعض الجهود النظرية في العلوم الاجتماعية أفـــادت غنـــى ووضوحاً من السرديات المسؤولة .

كيف تذهب ثلاثة أرباع ثروة الأمة إلى أيدي أقل من ربع مواطنينا ؟ إنـــها قصة لافتة للنظر ، وهامة جداً ، قصة تبحث عن نظرة شارحة أكثر تميزاً مـــن نظرية داروين .

وقد بينت كارول فلدمان Carol Feldman في الحقيقة بصورة رائعة كيف يستطيع صنع القصص مساعدة الطفل على أن يكتشف أين تمس الحاجة إلـــى النظرية (بصورة أكبر من القصة) [2].

III

دعوني أتحول الآن إلى مسألتي : الفاعلية والمشاركة . فمن الضـروري أن يجري تناولهما معاً . وإلا فإن التعلم سيبدو إما فردياً جداً ، أو ليـــس فرديـــاً بدرجة كافية .

وهنا أيضاً نجد أنفسنا بحاجة إلى خلفية صغيرة . ففي التقليد الاختبـاري أو التجريبي الكلاسيكي الذي شكل مفهومنا الأنكلو-أمريكي بشأن التعلـــم ، نُظـــر

إلى العقل بصفته صفحة بيضاء (أو لوحاً شمعياً كما قال جون لوك) كتب العالم عليه رسالته . وقد أوجد العقل النظام في ملاحقته للترابط بين الأشياء التي يتلازم حدوثها معاً باستمرار في العالم المضطرب . أما العقليون في القارة الأوروبية فقد أضافوا إلى هذه الرواية الفردية السلبية للتعلم فكرة "العقل الصحيح" ، أي تقدير الإنسان للعلاقات المنطقية ، ولا سيما حساسيته إزاء التناقض المنطقي . وفي كلتا الروايتين العقلية Rationalist ، والاختبارية Empiricist ، نرى الأشياء تحدث بصورة آلية ، من دون مساعدة آخرين . ولم تعط الصورتان مكانة كبيرة للفاعلية النشطة والمشاركة .

إن الاتجاه الفاعلي ينظر إلى العقل بصفته فاعلاً ، مهتماً بالمشكلات ، متمركزاً بانتباه ، اصطفائياً ، بنائياً ، موجهاً نحو غايات . إن ما " يدخل " العقل يدخله بفعل الفرضيات أكثر منه بفعل المؤثرات القوية التي تمطر الحواس . إن القرارات ، والخطط ، و الحوافز تمثل مفاتيح المقاربة الفاعلية للعقل . وقد وجد أن الحياة العقلية لصغار البشر هي أكثر فاعلية مما توقعنا على الإطلاق . والشكر كل الشكر لجيل كامل من البحوث التي أوجزناها في الفصل الثالث .

وقد وجدنا أيضاً أن أية نظرة فردية لفاعلية العقل هي بعيدة عن الصواب ، وربما كانت انعكاساً لأيدلوجيتنا الغربية الفردية . إننا لا نتعلم أسلوباً في الحياة، وطرقاً في استخدام العقل ، من دون مساعدة ودعم . لا نتعلم ونحن واقفون بمفردنا أمام العالم ، ولا يقتصر ذلك على مجرد اكتساب اللغة ، بل إنه يمتد إلى عملية الأخذ والعطاء في الكلام ، هذه العملية التي تجعل المشاركة ممكنة ، لأن العقل الفاعل ليس فاعلاً بطبيعته ، ولكنه يبحث عن الحوار

والحديث مع عقول فاعلة أخرى . ومن خلال هذا الحوار ، وهذه العملية التي ما تنفك متنقلة من موضوع إلى آخر نتوصل إلى معرفة الآخر ، ووجهات نظره ، وقصصه . إننا نتعلم الكثير ، ليس حول العالم فحسب ، بل حول أنفسنا أيضاً من خلال الحديث مع الآخرين . فالفاعلية والمشاركة هما أشبه ما تكونان بتوأمين .

إن آن براون جمعت في مشروع أوكلاند الفاعلية والمشاركة في تصميم ثقافة الصف . فالأطفال لا يقتصرون على توليد فرضياتهم الخاصة ، بل يتفاوضون بشأنها مع آخرين ، ومنهم معلموهم . ولكنهم يتخذون أيضاً دور المعلم بتقديم خبرتهم لأولئك الذين تقل خبرتهم عنهم . هذه هي بنية الصف . إنك تناقش مع أقرانك حول أفضل الطرق للتخلص من الزيت الذي انسكب في حادثة اكسون فالدي **Exxon Valdey** ، وأوقع الطيور في خطر التلوث ، أو تناقش حول كيفية وقوع الحادث في المرتبة الأولى ، وتتعلم الكثير حول إيضاح المسؤولية وتفسيرها في العملية . فالأطفال ناقدون أشد صلابةً ، وأكثر عناداً من المعلمين . كما يحتوي الصف مؤرخاً من بين الأطفال ، يضع تقريراً عن سير العمل ، في مواعيد محددة ، أو عن كيفية الجهد المشترك .

والآن دعوني أعود إلى جدول عمل (الباءات الثلاث **the three P's**) وأفسر الماضي البشري **Past** والحاضر **Present** والممكن **Possible** ، ولا سيما كيفية القيام بذلك بالاستخدام المسؤول للسرد . وكيف تظهر الفاعلية والمشاركة في هذه الصورة ؟

لنبدأ بأن المهارة هي أداة الفاعلية المكتسبة من خلال المشاركة ، فنحن عديمو القوة من دون المهارة . وهذا ينطبق على مهارات التفسير السردي .

وبالرغم من أننا نعرف أوليات السرد في سن مبكرة ، (كما نعرف أوليات الحديث والحوار) ، فإن أمامنا طريقاً ما يزال طويلاً للتوصل إلى النضج السردي للراشد . وهذا ما أود معالجته الآن .

حين نكون مبتدئين ، يبدو لنا أننا نبني قصصاً عما يسمى بالعالم الواقعي ، كما نبني القصص الخيالية تماماً : القواعد الشكلية نفسها ، والبنى السردية نفسها . والواقع أننا لا نعرف ، بكل بساطة ، ولن نعرف مطلقاً ما إذا كنا نتعلم حول السرد من الحياة ، أو حول الحياة من السرد . والأرجح أن يكون الاثنان معاً . ولكن ما من أحد يشك في أن تعلم دقائق السرد يمثل الطرق الأولى في التفكير حول الحياة ، تماماً كما يساعد التقاط قواعد الترابط والتراكم والتوزيع في التقاط مفهوم الجبر والتفكير الجبري ، إذن دعوني أحاول تقديم ملخص سريع .

يتمثل الحد الأدنى في أن قصة ما -سواءٌ أكانت خيالية أم واقعية- لابد أن تتضمن فاعلاً يفعل لتحقيق غرض في سياق يمكن تعرفه باستخدام بعض الوسائل . إن ما يقود القصة ، ما يجعلها جديرة بالرواية ، هو وجود مشكلة أو خلل ، ربما كان عدم الانسجام بين الأفعال، والفاعلين ، والأغراض ، والسياقات ، والوسائل . لماذا يكون الاضطراب والخلل جواز المرور لرواية قصة ؟ إن السرد يبدأ بتمهيد ظاهر أو ضمني يؤسس طبيعية أو شرعية ظروفه الأولية -"كنت أسير في الشارع ، من دون أن أتدخل في أي شيء ، حين ... "- ثم تتكشف القصة مؤدية إلى صدع ، إلى خرق للتوقع المشروع . وما يتبع ذلك أما أن يكون عودةً إلى الشرعية الأولية ، أو تغيراً ثورياً للأمور مع نظام مشروع جديد . إن السرديات – حقيقية كانت أو خيالية – تنتهي

بقفلة ، بخاتمة ، تعيد الراوي أو المستمع إلى الوضع الحالي ، مع لمحة تقوّم ما حدث عادةً . وفي هذه المراحل كافة : تأسيس الشرعية الأولية ، وتنظيم العودة إلى الوضع السابق ، أو الإحاطة به ، واللمحة التقويمية للخاتمة ، تكون السرديات معيارية بصورة عميقة لا مفر منها ، بالرغم من أن هذه المعيارية قد تكون مقنعة بصفتها واقعاً متفقاً عليه. لاحظ أيضاً أن السرد ، سواء أكان واقعياً أم خيالياً ، يجري تمثيله على مستويين : مستوى "ذاتي" في وعي أصحاب العلاقة ، ومستوى " موضوعي " أو " واقعي " يقوم فيه الراوي بنقل خبر للمستمع ، بالرغم من أن أصحاب العلاقة قد لا يكونون على علم به، مثل أوديب الذي لم يكن يعرف أن جوكاستا ، زوجته المختارة ، هي أمه الحقيقية .

كلمة أخرى نسوقها بشأن الجانب العرفاني للفكر السردي أو البناء السردي للحقيقة الواقعية . إن البنية السردية ، كما نبه إلى ذلك فلاديمير بروب Vladimir Propp [3] ، مركبة من مجموعة قواعد شبيهة بالقواعد النحوية لتنظيم الأشخاص والأحداث في تتابع معين ، بصورة يصبح معها الأشخاص والأحداث " وظائف Functions " لبنية العقدة بكاملها ، باستخدام لغة بروب . إن " بطلاً زائفاً " يحاول أن يصبح بطلاً حقيقياً ، مع كل المكافآت التي يستحقها ، إن هو إلا تمثيل للعالم الذي لا يكون له معنى إلا إذا اتخذ نوعاً خاصاً من البنية السردية .

هناك شيئان آسران بشكل خاص في تلك البنى السردية . الأول ، أنها قليلة جداً . فالمنظرون الكبار في الأدب مثل نورثروب فراي Northrop Frye

يؤكدون أنه لا يوجد إلا أربع منها : المأساة (التراجيديا) والملهاة (الكوميديا) والعاطفة (romance) ، والسخرية (irony) [4].

والثاني أن القصص -بالرغم من ذلك- تظل متنوعة إلى ما لا نهاية ، مما يعني بالطبع أن أجناس السرد ينبغي أن تكون مجردة بدرجة كبيرة كالجبر ، والمعارك بين الأبطال الزائفين والحقيقيين ، على سبيل المثال ، تشكل مادة لسرديات درامية متنوعة من جدل لنكولن - دوغلاس ، إلى مرتفعات ووزرينغ، إلى بيت الدمية لإبسن .. إلى الشهادات المتنافسة الشفوية لثورغود مارشال Thurgood Marshall وجون . و. ديفيس John W. Davis في قضية براون / هيئة التربية .

وأخيراً ، فإن كل الأجناس السردية - على الأقل بحسب ما يرى بروب - إنما تدور حول عنصر من العناصر مرغوب فيه ، غالباً ما يشار إليه بشكل ضمني .

إننا لم نتسلح حتى الآن إلا بهذا القدر الضئيل من الفهم للبنية الشكلية للسرد . وسيكون مدهشاً ما نصل إليه من الفهم حين يتضح لنا ما يدور حوله النص . ولا أقصد بـ (نحن) الهواة فقط ، وإنما أقصد علماء النفس والحقوقيين ، ولا سيما الأطفال أيضاً ؛ مع أني لم أذكر الجانب البلاغي للسرد إلا لماماً ، كصلة الراوي بالقصة . لماذا يفترض فيه أن يرويها، وبأية سلطة ، وبأي دافع ، وبأي إطار يختاره ؟ لقد ذكرتنا جين اوستن J.L. Austin منذ عقود أن القصص هي الوسائل التي نستخدمها لتعليل ضعفنا ، وقصورنا في تحقيق مثل أعلى . ولكن جميع القصص ، حتى حين لا تدور حول تقصير ما ، أو ضعف ما ، فإنها تمثل تسويغات مروية من منظور معيار ما . وفيما يتعلق

بالتفاوض السردي يستطيع الرواة الحاذقون والمشاهدون أن يتعلموا -وهم يتعلمون بالفعل- كيف يجعلون الحياة أسهل ، بمساعدة بعضهم بعضاً على فهم كيف يحبكون قصصهم ، ومن أي منظور ، وما إلى ذلك . إن الراوي القدير ليس إلا اتفاقاً خيالياً ، وهو في الحياة يحدد سير التفاوض السردي . فما من قصة يمكن أن تكون مقفلة داخل جدران أفق وحيد . لقد علمنا الروائيون هذا أولاً ، ومنهم فلوبير ، وكافكا ، وجويس ، وكالفيون ، ولورانس سترن Laurence Stern في كتابه Tristram Shandy . ومن ثم تبعهم المؤرخون ، فالانثروبولوجيون [5]. وكما فعل الروائيون ، ذكر لنا هؤلاء الأخيرون وجهة النظر التي انطلقوا منها ، في اصطفاء وقائعهم وبنائها . وبقيامهم بذلك ، بنقد ذاتي شريف ، ومشاركة جماعية ، أغنوا حسّنا بالممكن إلى حد بعيد .

إنها لفكرة خاطئة ألا يستطيع المعلمون والطلاب تناول القضايا السردية بمهارة وانفتاح مماثلين ، ومع كسب مماثل في الوعي الذاتي . لا أحد يحتاج (للذهاب إلى الحرب) ، ولا حاجة بنا إلى معارك نخوضها فيما بيننا ، بشأن المعاني المتعددة ، والمنظورات المتعددة ، والأطر المتعددة التي يمكن استخدامها لفهم ماضي البشر ، وحاضرهم ، وممكنهم . إن التفسير السردي المشارك ليس لعبة تعطي صفراً . وان التوصل إلى المعاني بشكل مشترك لا يجب أن يكون تسلطاً ، من نوع فرض رواية القوي على عنق الضعيف ، حتى حين تكون بشأن المسائل السياسية المتوترة . وكما فتحت روايات الحركة النسوية ، والعالم الثالث ، والأقليات آفاقنا ، كذلك يمكن للتاريخ والتعليقات الاجتماعية أن تكتب بأمانة ، وأن تفسر بحكمة ، وتناقش بانفتاح مما يخلق

عالماً ديمقراطياً أكثر غنى . وهذا النوع من التفاوض يمكن أيضاً أن ينقذ القياس النفسي من السقوط في فخ المعارضين للحركات النسوية والسكان الأصليين ، الفخ الذي نبه إليه دارسون مثل سنثيا فوخس ابستاين Cynthia Fuchs Epstein وجيمس ديز James Deese بصورة مقنعة في أعمالهما الأخيرة [6].

أني أرى النقاش والتفاوض ، حين يمارسان بانفتاح ، أعداءً للتسلط ، سواء أكان متعلقاً بالجنس ، أو العرف ، أو الأصل الإثني ، أو الدين ، أو مجرد القوة الوحشية .

ولكن دعوني أكون واضحاً . أنا لا أرى أن هذه العملية للتفسير المشترك العادل ستنتج قائمة وحيدة " للقيم الأمريكية " منحوتة في الصخر . إن فكرة "القيم الأمريكية " في رأيي تشتم منها رائحة الجبن الفكري والخلقي ، الجبن نفسه الذي يلح على أن القصص جميعها لابد أن تنتهي دائماً النهايات نفسها .

إن غرض الفاعلية والمشاركة الماهرتين في دراسة الظروف الإنسانية ليس تحقيق "إجماع " بل إنجاز " المزيد من الوعي " ، والمزيد من الوعي يقتضي دائماً المزيد من التنوع .

IV

موضوعي الأخير في هذا الفصل هو الثقافة . وأنا أشارك العديد من الأنثروبولوجيين المعاصرين نظرتهم القائلة بأن تصور " الثقافة " على أنها أسلوب للتفكير والاعتقاد والعمل والحكم ، مؤسس ، مستقر ، لا يمكن عكسه

أو إلغاؤه ، لم يعد تصوراً شديد النفع . فالثقافات كانت على الدوام في صلب عملية التغير ، وقد تزايد معدل التغير مع تزايد التشابك في أقدارنا من خلال الهجرة ، والتجارة ، والتبادل السريع للمعلومات .

إن أفضل طريق لوصف ثقافاتنا الصناعية المعاصرة ، ربما كان بالرجوع إلى الإجراءات التي تتخذها هذه الثقافات لامتصاص التغير بصورة معقولة ، وتحددها بوعي حي بالأغراض العريضة مثل الحرية ، والمساءلة ، وتكافؤ الفرص ، والمسؤولية ، وحتى تكافؤ التضحيات.

إن الثقافات المختلفة تتعامل مع هذه القضايا بصورة متباينة . والقاسم المشترك فيما بينها يتمثل في معضلة ذات حدين : الإبقاء على الاعتقاد بإمكان التغير نحو الأفضل ، مع معرفة أنه لا يمكن على الإطلاق بلوغ غاية نهائية مستقرة .

ففي ثقافتنا التي تدعي العدل والمساواة ، على سبيل المثال ، لدينا توزيع غير متوازن بصورة مذهلة للثروة والدخل ، ذلك أن 52,000 شخص حصلوا على دخل سنوي يتجاوز المليون دولار في عام 1990 في بلد يقل فيه متوسط الدخل السنوي عن ثلاثين ألف دولار . وقد زاد عدد " القطط السمينة " ستة أضعاف خلال عقد واحد ! إننا نشعر جميعاً بأن ذلك يمثل مشكلة لا يستطيع أحد تجاهلها . وقد لا يعرف الأطفال الأرقام الحقيقية ، ولكنهم يحسون المشكلة أيضاً في الهواء ، كما يحسونها في الواقع .

ولكن المدرسة تعرض عن مناقشة هذا الموضوع ، ولا تتطرق لذكره ، ربما بدافع الكياسة أو المصلحة أو لأسباب أخرى . وبسبب ذلك الإعراض بدأت المدرسة تشكل رؤية للعالم شديدة الاغتراب والابتعاد عن هذا الواقع ،

حتى أن العديد من المتعلمين لا يستطيعون أن يجدوا لهم أو لرفاقهم مكاناً فيها. إنها بعيدة عنهم ، وعن مشكلاتهم وهم بعيدون عنها. وهذا يصح لا على أبناء الأقليات فقط من الإناث ، أو السود ، أو اللاتينيين ، أو الأسيويين ، أو أبناء آخرين نطالب بأن يكونوا موضع رعاية خاصة لإمكان كونهم في خطو ، بل يصح أيضاً على أولئك الأطفال المضطربين الضجرين ، في ضواحينا التي تتسع وتمتد دونما نظام، الأطفال الذين يعانون من الأعراض المتفشية ، والمتمثلة في " ماذا أفعل هنا على كل حال؟"، " ما علاقة هذا بي ؟ " إنهم يعرفون جميعاً أن هناك شيئاً محجوباً عن الأنظار ، إما في الشارع ، أو على شاشة التلفزيون المنتشرة في كل مكان ، شيئاً لا يعرض عليهم ، ولا يقال لهم بوضوح . وتساهم المدرسة إلى حد بعيد في إخفاء هذه الحقائق عنهم .

ويتجلى عدم الارتياح للمؤسسة التربوية في أشكال شديدة التنوع والتعدد ، أشكال تثير الرعب . ونحن في الواقع مجفلون رعباً من ثقافة الأزقة ، من الخوف المتزايد بشأن ذهاب ناشئة الضواحي إلى المدينة ، بشأن تفكك وفوضوية أبناء الطبقة المتوسطة . ولكني مبهور أيضاً بنجاح بعض المدارس والمعلمين في مكافحتهما .

والآن ، علينا أن نؤكد أن المدرسة نفسها ثقافة ، وليست مجرد " إعداد " للثقافة . فالثقافة -كما يحب بعض علماء الانثروبولوجيا أن يعبروا عنها- صندوق أدوات للتقنيات والإجراءات التي تساعدك على فهم عالمك والتعامل معه . وحين أشرت سابقاً إلى أن الفحص المعمق لبنية السرد يمكنه مساعدة الطلبة على فهم القصص التي يبنونها بشأن عوالمهم ، فقد كان القصد من ملاحظاتي ذلك النوع من الإجراءات . ومن الواضح أن الإجراءات التي تعتمد

اليد المجردة قد تحسنت وارتقت بالتقنيات الحديثة المتوافرة حالياً للمساعدة في مهمات التفسير التي يترتب على الطلاب إتقانها : مواد استرجاعية مثل CD-ROM ، وأخرى تحليلية مثل HyperCard وأدوات تنظيمية لوضع الأشياء في بنى فرعية مختلفة ، وما شابه . ومن الواضح أن الأطفال يتعلمون بسرعة استخدام هذه التقنيات المعينة ، ويشاركون في نتائجها مع الآخرين .

ولكن التقنية الاصطناعية ليست موضوع اهتمامي هنا ، حتى ولو كانت جوهرية لما تؤديه الثقافة . إن اهتمامي ينصب على إجراء البحث ، واستخدام العقل ، وهو مركزي في الإبقاء على جماعة تفسيرية ، وثقافة ديمقراطية . وتتمثل إحدى خطاه في اختيار المشكلات الأساسية ، ولا سيما المشكلات التي تحض على التغير في إطار الثقافة . اجعلوا هذه المشكلات وإجراءاتنا للتفكير فيها ، جزءاً لا يتجزأ من عمل المدرسة والصف . ولا أعني بذلك أن تصبح المدرسة مكان اجتماع لمناقشة اخفاقات الثقافة ، ولكن كما استخدمت آن براون في صفها بأوكلاند بقعة النفط المروعة في حادث Exxon Valdey لسبر مسائل بشأن المسكن البشري ، علينا أن نبدأ سبرنا بشأن الظرف الإنساني ماضياً ، وحاضراً ، ومحتملاً ، مع متابعتنا لأنواع الخلل التي تبقي ذلك الموضوع حاضراً الآن كما كان دائماً . وعلى سبيل المثال ، كيف ننتقل من المبدأ الأصلي : " كل الناس خلقوا أحراراً متساوين " إلى انحياز نظامنا في توزيع الثورة ؟ تذكروا ما قلته سابقاً : إن الخلل هو محرك السرد ، ومسوغ تحويل القصة الفردية إلى قصة عامة .

إن أثر الخلل هو الذي يقودنا للبحث عـن العناصر المسؤولة ، أو ذات العلاقة في السرد ، بغية تحويل الخلل الخام إلى مشكلة قابلة للتناول بالعضلات الإجرائية .

كل ذلك ليس جديداً ، وهذا ما تفعله الثقافة ، ولا يقتصر ذلك على القصائد النثرية الأنثروبولوجية بشأن الأنماط ، ولكنه أسلوب لمواجهة المشكلات الإنسانية ، مع تصوير جميع أنواع التعامل البشري بالرموز . إن المدرسين الجيدين للأدب ، والتاريخ ، والعلوم الاجتماعية عرفوا دائماً " الاهتمام بالخلل " هذا في السرد ، وجعلوه نصب أعينهم . إن ذينك السيدين الروسيين اللذين قضيت معهما ذلك المساء الطويل في البحث عـن الـروح ، وجـدا أنفيهما مدسوسين فيه بحكم الظروف . أما أنا ، فأود أن أرى أنفسنا نواجه مسؤولية الرواية السردية أيضاً ، ونحن في وضع أفضل لفعل ذلك . أضف إلى ذلك أنـي أرى تحدي السرد ، بصفته وسيلة للتكامل في دراسة المجتمـع ، والطبيعة الإنسانية ، والتاريخ ، والأدب ، والمسرح ، وحتى القانون ، لا لكـي نتغلب على منافسينا في التجارة ، بل للتغلب على قصر بصرنا .

وقد يعجب بعض القراء لهذه المكانة الكبيرة التي يحتلها الأدب والمسرح في كتاباتي . إن السرديات بكل نصوصها المعيارية عن الحياة ، تفسح مكاناً لتلك الثغرات ، وأشكال الخرق التي تخلق مـا أسـماه الشكليون الـروس Ostronenyie أي جعل ما هو مألوف جداً غريباً من جديد .

وهكذا ففي حين أن " رواية " الحقيقة الواقعية تفرض نفسها على الحياة أحياناً وتكاد تغلقها ، فإن القصص الكبرى تفتحها من جديد علـى التساؤلات الجديدة .

وهذا هو السبب في أن الطغاة يضعون الروائيين والشعراء في السجن قبــل الجميع . وهذا هو السبب الذي أريدهم من أجله في الصفـــوف الديمقراطيـــة الأمامية ، لمساعدتنا على أن نفتح أعيننا على رؤية جديدة .

الفصل الخامس

فهم العقول الأخرى وشرحها

I

نوهت في الفصل السابق بالسرد التفسيري بصفته أسلوب تفكير منظم بصورة مناسبة لتأويل الظرف الإنساني الحاضر ، والماضي ، والممكن . وخلال عمل ذلك ، لمست بلمحة سريعة الفروق بين الشرح Explaining والتفسير interpreting . وأود الآن أن أتناول تلك الفوارق مباشرة ، لأنها جوهرية ، لا لفلسفة في المعرفة أكثر تجريداً فحسب ، ولكن لتسيير التعلم والتعليم في الصف أيضاً .

ولكن ذلك موضوع واسع ، وهو مثل معظم هذه الموضوعات بحاجة إلى أن يقارب بالرجوع إلى موضوع أكثر تخصصاً ، بغية تبديد جفاف التحليل المنطقي . ولحسن الطالع ، وبفضل العمل الجدي للعديد من علماء النفس حصلنا على موضوع مثالي نستطيع أن نفحص في ضوئه التمييز الصعب الذي يهمنا ، وهو كيف يتعلم الصغار أن يفسروا تفكير الآخرين ، ومشاعرهم ، ومقاصدهم ، وفوق كل شيء ، معنى كلامهم ؟ ذلك لأن فهم العقول الأخرى عملية تفسيرية نموذجية ، وهو في صميم مهمة إعطاء معنى لما يقوله -على سبيل المثال- عالم أنثروبولوجي حول سكان جزر تروبريند ، أو ما يرويه مؤرخ عن الثورة الصناعية . ولا يقل عن ذلك أهمية في الصف : فهم المعلم لما يفكر به التلاميذ وعكسه .

إن سؤال عالم النفس النموذجي الآن يتمثل فيما إذا كانت عملية التفسير يمكن شرحها "علمياً" . وإذا كانت ممكنة فإن التفسير يكون "ظاهرة طبيعية" ،

مثل بقية وقائع الطبيعة التي يتناولها الشرح العلمي . وفي هذه الحالة ، يمكن " إرجاعه " إلى العلم التقليدي ، المتفق بشأنه ، وهو موضوع صعب آخر ينبغي ترويضه .

لقد كنت أرى دائماً أنه ، بالرغم من وجود صلة أو رابطة بين الشرح والتفسير –بين أسلوب عالم الحياة وأسلوب المؤرخ– فإنه لا يمكن إرجاع كل من الأسلوبين إلى الآخر . إنهما مختلفان جذرياً .

وقد حدث ، منذ فترة وجيزة ، أن جانيت استنجتون Janet Astington ودافيد اولسون David Olson كتبا مقالاً قيماً حول الموضوع ، يتضمن نقداً لوجهة نظري التي تفصل بين الأسلوبين . وقد وجها المقال للنشر في مجلة علمية كبرى مختصة بالنمو الإنساني .

كان نقاشهما يتلخص ، بقدر كبير من التبسيط ، في أنه إذا اعتقد أحدنا بداهةً بأن علم نفس النمو لا يستطيع إنجاز شرح للكيفية التي يتعلم بها الأطفال تفسير العقول الأخرى ، فإنه سيخفق بصفته علماً . ولكن الأهم من ذلك أنهما أكدا أن الدراسات الجديدة حول نمو نظريات الأطفال عن العقول الأخرى أثبتت أنني على خطأ بشأن استحالة إنجاز شرح علمي لهذا التفسير .

لقد أرسل استنجتون وأولسون إليّ نسخة من مقالهما قبل الطباعة ، لأننا غالباً ما نتبادل الأفكار والمخطوطات ، وفي الوقت نفسه ، كتب لي مسؤول المجلة العلمية التي وجها إليها المقال ، ليسألني ما إذا كنت أود أن أكتب تعليقاً عليه في العدد الذي سينشر فيه .

وهذا الفصل ، هو في الواقع ، التعليق الذي أعددته ، وهو واحد من عدة تعليقات أعدت للنشر مع مقال استنجتون – اولسون . ولكنه أكثر من مجرد

"إجابة " على المقال ، لأني اغتنمت المناسبة ، وعددتها بمثابة فرصة للـرد ، ليس على اهتماماتهما بشأن ما إذا كنا نستطيع شرح نمو نظريات الأطفال عن العقل ، بل لتناول القضية العامة المتمثلة في كيفية التباين بين الشرح والتفسير .

لقد قدم كل من جانيت استنجتون ودافيد أولسون لنا خدمةً بالإعراب عن تذمر عام ضد أولئك الذين يصرون على أن هناك اختلافاً جذرياً بين مقاربتي الشرح السببي ، والتفسير التأويلي ، للكيفية التي نفهم بها عقولنا وعقول الآخرين .

وأول هذه الاختلافات يكمن في أن مقاربة الشرح تهدف إلى : إيضاح الشروط الضرورية و/أو الكافية التي تمكننا من تعرف حالة ذهنية . ومثالها أن إصابة في اللوزة الهيبوتالامية تفسد قدرتنا على تعرف التعبيرات الوجهية في الانفعال . وقيام هذه اللوزة بوظيفتها هو بالتالي " سبب " لقدرتنا على تعرف الانفعالات [1]. أما الأسلوب التفسيري فهو يحدث " بعد الواقعة " ، ويتعلق بالسياق في أحواله النموذجية ، وهو بالتالي " تاريخي " ، ومثاله : هل كانت المجازر في جزيرة باري البالينيزية ، في فترة الثورة الأندونسية [2]، إنعكاساً للنظام الاجتماعي المثير للقلق ، والذي وصفه جيرتز Geertz في كتابه الشهير " تفسير الثقافات The Interpretation of cultures " [3] بـ صراع الديوك Cock fight ، أم أنها كانت تعزى لسياسة الثورة ضد الاستعمار التي عمت العالم الثالث في الستينيات ؟

فالقول بأن اللوزة تؤدي دوراً سببياً في تعرف الانفعال الوجهي لا مجال للمناقشة فيه . ولكن أفضل ما يمكن فعله ، في الحالة الثانية ، هو إيجاد

أسلوب لتفسير كيفية إعطاء شعب باري معنى لظروفهم ، وإعطاء تفسير معقول ، في هذه الحالة الثانية ، لا يستبعد التفسيرات الأخرى نهائياً .

إن استنجتون واولسون يقترحان إقصاء هذه المسالة التقليدية المزعجة المتمثلة في اختلاف الشرح عن التفسير ، عن " المجال الجديد " لنظريات العقل لدى الطفل ، وهو موضوع ذو دلالة خاصة ، لأنه من نتاج الثورة الثقافية التي أثارت ، وما زالت تثير ، الكثير من الجدل حول مسألة الشرح والتفسير .

أضف إلى ذلك ، أنه قد جرى الافتراض دوماً بأن " موضوع " الدراسة هو الذي يحدد المقاربة التي تناسبه من بين هاتين المقاربتين . وعموماً ، فإن العمل الإنساني الذي يعتقد بأنه يجري بوساطة المعنى ، ينظر إليه على أنه من مجال التفسير ، فالمعنى تقليدياً لا يمكن أن يُشرح سببياً .

هناك اختلاف آخر ، وهو أن الشرح السببي فئوي ، أكثر منه فردياً ، وهو يستند إلى اختبار الفرضيات التي لا يتوقف تحقيقها على السياق ، أو على عمليات صنع المعاني التي يجريها القائمون بالعمل . وباستخدام المصطلحات القديمة نقول : إن الشروح السببية لا تتعامل إلا مع الأسباب المادية Material ، والفعالة efficient ، والصورية formal . وليس المعنى وحده هو ما يحظر في معالجة السببية ، بل الشروح الغائية التي تفترض المعنى أيضاً .

دعونا الآن ننظر في " المجال الجديد " لنظريات العقل . ولنلاحظ أولاً أنه ليس " جديداً " ولا يمكن أن يسمى " مجالاً " . إن الأنثروبولوجيين ما فتئوا يدرسون عقائد الشعوب الأمية حول العقول الأخرى منذ ما يزيد عن قرن [4].

وفي الحقيقة ، لابد أن نذكر أن المدرسة الفرنسية الرائدة لفريق " الحوليات"[5]، كانت وما زالت تتخذ دراسة " العقليات mentalities" بصفتها رسالتها المركزية ، وهي تنطوي على ما فعلته الشعوب في أي زمان ومكان بعقول بعضها بعضاً ، حتى أن آخر مؤرخي الحوليات [6]، كتب كتاباً جيداً عن نظريات الراشدين المتغيرة حول عقول الأطفال عبر التاريخ . أما بصدد نظريات العقل لدى الأطفال ونموها ، فإننا نعرف أنه ما من لغوي معني بالنمو اللغوي في القرن الماضي إلا وأخذ نظريات الأطفال في العقل بصفتها جوهرية لاكتساب اللغة (باستثناء بعض المؤمنين الملتزمين بشدة بـ"عضو اللغة المستقل" الذي يقول به شومسكي) . وما من لغوي إلا حاول استنتاج طبيعة هذه النظريات بالاعتماد على الملاحظة . وربما كانت غريس دولاغونا Grace de Laguna[7] أكثر أنصار هذه الفكرة تميزاً .

لقد كان هذا العمل كله تفسيرياً بصورة لا شعورية ، وما يزال كذلك حتى الآن . ولا أجد مثالاً أفضل لهذا التقليد التفسيري من دراسة سابقة لجانيت استنجتون نفسها [8]، تستقصي فيها كيف يتوصل الأطفال لفهم الخطاب المستقبلي ، مثل التنبؤات ، والنيات ، والوعود ، هذه الأمور التي تتجلى في جمل مثل : وعدتك بأن يوم عيد ميلادي سيكون يوماً مشمساً .

لم يكن الصغار جداً في عينتها قادرين على تقدير أن عبارة كهذه كانت "خاطئة " . وقد ناقشت استنجتون بأن خطيئة كهذه يمكن " شرحها " بإخفاق الصغار في أن يلتقطوا أن ما فكروا فيه لا يتعلق بما سيحدث واقعياً فيما بعد . إن كونهم قادرين على فهم هذه العلاقة هو بالطبع شرط أساسي للوفاء بالوعد[9]، فأنت لا تستطيع أن تعد بما لا تستطيع تقديمه بنفسك.

هل تعد خلاصة استنجتون تفسيراً ، أم أنها شرح سببي ؟ إن ذلك يحتاج بالتأكيد إلى مسرد بما تعنيه كلمة " الوعد " لدى الطفل . وحتى لو كان ذلك تفسيراً فإنه يجب ألا يثبط قيام جهود لاحقة لشرح الظاهرة باستخدام تجربة حسنة الضبط . هل يستطيع الأطفال الذين يعدونك –على سبيل المثال– بألا يكون مطر يوم عيد ميلادك ، هل يستطيع هؤلاء الأطفال التمييز في وعود آبائهم لهم بين ما وفى به الآباء وما لم يفوا به ؟ افترض أنهم يميزون .. هل تكون المحصلة الأولى التي سنتناولها الآن محددةً بالسياق ؟ وماذا لو كانت كذلك . نستطيع الآن أن ننصرف " لشرح " طبيعة آثار السياق التي نلاحظها . هل نقول : إن وظيفة " البحث الشارح " تحويل ما كان في السابق تفسيراً إلى ما يمكن أن يصبح شرحاً " ؟ هل القيمة الوحيدة للتفسير تتمثل في أنه يوفر المادة الخام لفرضيات لاحقة تقبل التجريب وتقود إلى شرح ؟

بعض الاحتراس والحذر من فضلكم !!

إننا نعرف جيداً من دن Dunn [10]، أنه حتى الأطفال الصغار جداً ينزعجون من الوعود التي لا تنفذ ، والتي قطعها لهم أولئك الذين يعتمدون عليهم ، بالرغم من الصعوبة التي يلاقونها في التقاط الفرق بين المعتقدات الصحيحة والزائفة . ولذلك فإن علينا – كما فعل شاندلر Chandler وفريتز Fritz وهالا Hala [11]– أن نضمن في نظريتنا عن العقول النامية بعض التمييز بين حالات الوعود النافذة وغير النافذة ، والمشاركة واللامشاركة ، والحالات الفاعلة والمستقبلة ، وما شابه . ومن ثم يمكننا إخضاع كل من هذه الشروط الجديدة إلى فرضية تقود إلى اختبار تجريبي . وما يبرز في نهاية ذلك اليوم الطويل –شريطة أن تختلف معاني الأطفال باختلاف السياقات– هو كشكول

مثير من الملاحظات والنتائج التجريبية القابلـــة للإعـــادة ، أي أن الكشـــكول سيكون " شرحياً " جزئياً بالمعنى السببي، و " تفسيرياً " في أجزائه الأخرى .

هذا النوع من الكشكول ممثل بشكل جميل في الكتاب الرئيسي الشامل حـول الموضوع ، ألا وهو كتاب جانيت استنجتون المميز " اكتشاف الطفـــل للعقـــل " The child Discovery of the Mind .

إذن ، ربما كان هناك شيء هجين من حيث المبدأ حول دراســـة نظريـــات الأطفال النامية عن العقل ، من حيث أنه يسفر على ما يبدو على كلا الشـــرح والتفسير .

ولكن دعونا نتخذ مقاربة أخرى للموضوع .

II

لنتناول الآن مسألة أخرى . ماذا نعني بأن يكون للطفل (أو لأي إنســـان) "نظرية في العقل " ؟ .

ما العلاقة بين أن يكون للمرء نظرية في العقل واستجابته للآخرين بأسلوب يبدو وكأنه يفترض أن الآخرين لديهم نظريات خاصـــة فـــي العقـــل ، دون أن يكون لديهم وعي بشيء يسمى النظرية ؟ ألا يوجد هناك تميـــيز هـــام يمكـــن تحديده بين فرضية ضمنية توجه الاستجابة وبين النظريـــة ؟ ولنقـــل الآن إن تحريك الغطاء ، كما يفعل معظمنا " يفترض " تفكيراً بـــ"تحريك الهواء " . ذلك كان واقع الأمر قبل أن يحصل " بويل Boyle " الكبير علـــى الشـــهرة بفضـــل "اكتشافه " تلك الواقعة الفيزيائية .

إن ممارساتنا تفترض في الغالب معرفة لا نملك وسيلة للتوصل إليها غــير "العمل Praxis " . فمعظم الناس لا يملكون " نظرية في النحو " ، بالرغم مــن أنهم يتحدثون بعبارات سليمة . وهذا يتطلب جهداً شاقاً من اللغويين ليكتشــفوا قواعد النحو.

وهكذا ، فإن علينا -كما أشار استنجتون واولســـون- أن نــهتم بتحذيــر وتجنشتاين Wittgenstein وتنبيهه بأن النحو لا يشرح كيف يتكلم النــاس ، ولا " يسبب " لهم أن يتكلموا بأسلوب ما .

لذلك ، ما الذي عسانا نفعله بالفرق بين الفرضيات المستترة التــي توجــه ممارساتنا ما بين الذوات ، والنظريات التي توفــر حســاباً وصفيــاً ظاهريــاً لإيضاحها بعد قيام الواقعة ؟

لقد اقترح نوربرت واينر Norbert Weiner ، على سبيل المثال ، نظريــة للسبرانية أو علم الضبط " تشرح " رشاقة مارتينا نافرا تيلوفا ، بــالرغم مــن أنها تستطيع السخرية منه بالتأكيد في ملعب التنس ، وتتابع اللعب ، بالرشــاقة نفسها ، سواء أفهمت نظريته أم لم تفهمها .

والحقيقة ، أن الاتكال على نظرية ظاهرة للعقل الذي نصادفه كثــيراً لــدى أصحاب الموهبة والمبدعين الكبار [12]، يمثل تحذيراً وإرباكاً غــير طبيعييــن عندما نقرر أن نخوض في عوالمهم الذاتية .

وهكذا ، يبدو أن نظرية بالمعنى الظاهر لا تمثــل بديــلاً عــن الفرضيــات المستترة حول كيفية عمل العقول الإنسانية .

ومن المحتمل أن يكون التمكن من الفرضيات التي توجه تفاعلاتنا العفويــة من الآخرين شبيهاً إلى حد بعيد بتعلم لغة . فكلا الأمرين يعتمدان أشد الاعتماد

على المشاركة في السياق المحلي ، أو حتى على السياق المصغر للثقافة [13]. إننا بصدد اكتشاف الكثير حول كيفية اكتساب الأطفال فرضياتهم المسبقة أو انحيازاتهم بشأن العقول الأخرى . ومن الصعوبة بمكان أن نعرف في أية لحظة ما إذا كانت معرفتنا شرحاً أم تفسيراً بالكامل . بل إننا نكتشف أيضاً بعض الآليات العصبية الفطرية التي تجعل الأطفال على استعداد لاكتساب بعض هذه الفرضيات ، مثل الاتجاه إلى متابعة خط نظر شخص آخر [14]، ذلك الاتجاه الذي يلقى مساعدة بدوره من الاتجاه إلى " التعلق " بعيون الآخرين ، والذي يمكن أن يشرح ، من ثم، بعمل مركز في لحاء الدماغ ينشط الصور والأشكال ذات العلاقة بالعين [15].

وربما كانت هناك تكيفات نفسية واسعة ، وأكثر تعقيداً ، تجعل صغار جنسنا على استعداد للاستجابة ، كما يفعلون في التفاعلات الثقافية النموذجية [16]. واقصد بذلك ، بالطبع ، معاملة طفل (أو حتى شمبانزي صغير حصل على تنشئة ثقافية) كما لو أن حالاته القصدية أي معتقداته ، ورغباته ، أخذت بالحسبان . ويبدو إذن أن هذا الأسلوب في المعاملة يقود الأطفال إلى السلوك كما لو أنهم كانوا ، وكان الشخص الذي يعاملهم على هذا النحو ، يملكون حالات عقلية [17]. ويبدو هذا " الروتين " التفاعلي وكأنه الطريق إلى ما بين الذوات والتبادلية في تطور الكائن الفرد ، وربما في تطور النوع أيضاً .

ويبدو أن العديد من الافتراضات المستترة التي تقود التعامل ما بين الذوات تستعصي على التصحيح على نحو مذهل ، كما تستعصي على التعرف عن طريق التفكير الواعي ، على النحو المذهل ذاته .

على أن هذا لا يقتضي أن تكون هذه الافتراضات مبنية على تكيفات محددة بقوة ، وبصورة مسبقة ، أو تكيفات بيولوجية فطرية . ذلك أن الافتراضات الثقافية المكتسبة باكراً تصبح أيضاً آلية بصورة قوية ، ومنغلقة على التفكير والتأمل الداخلي . إننا نصبح شديدي الاعتياد على معاملة الآخرين " كما لو " أن لديهم حالات قصدية ، لدرجة أننا نجعل ذلك من المسلمات والبدهيات . بل إننا نكوّن مبادئ متفقاً عليها حول ماهية حالاتنا العقلية الخاصة ، وكيف يختبرها الآخرون . إننا نأخذ على محمل البداهة ، مثلاً ، أن التفكير يتطلب جهداً كبيراً ، وأننا ، وغيرنا ، لسنا في حال " التفكير " ما لم يرافق ذلك علائم الجهد . لقد أرسل لي رودولف ارنهايم Rudolf Arnheim ذات مرة زوجاً من الصور الفوتوغرافية تهدف إلى تمثيل " مفكرين " ، الأولى منها للتمثال البرونزي الشهير ، ذي العضلات ، لرودان Rodin ، والثانية صورة خشبية يابانية رائعة من القرن السادس . كان ارنهايم قد قرأ للتو نصاً كتبته بشأن طبيعة التفكير . فبعث مع الصور بملاحظة مكتوبة تقول : " قد ترغب في مقارنة التفكير الياباني المتردد برفق لهذا الوجه الخشبي من القرن السادس ، مع جهودنا الضخمة في التفكير على طريقة رودان " . ويبدو أن الجهد لم يكن يشكل العلامة الظاهرية للتفكير عند اليابانيين في القرن السادس ، ولا يعطي صورة عنه .

تشتهر الثقافات بوضعها أعرافاً للتعبير عن الحالات العقلية " وقراءتها " كعرض الجهد المركز في "التفكير " . وهذه الأعراف نجدها ليس في أساطير الثقافة وفنونها التصويرية فحسب ، بل في " الروتين " اليومي أيضاً ، وحتى في الاستخدام اللغوي . وهذا التقليد معروف في التصوير ، ومثاله الشهير

صورة الفرس الراكض في الفن الغربي ، بأرجله الأمامية و الخلفية ، مبتعدة طولياً عن مقدمة الجسم ومؤخرته . وقد استمر ذلك حتى ظهرت مجموعة صور موبيردج Muybridge الشهيرة [18]، التي صورها الفنان لحسم رهان ليلاند ستانفورد Leland Stanford مع رفيق له بشأن الموضوع . وقد أدت الصور إلى اكتشاف أن امتداد الأرجل إلى الأمام والخلف مستحيل في حال الفرس الراكض . ومع ذلك فإن رعاة البقر لدى " رمينجتون Remington " الذين يجرون فوق أحصنتهم المشوهة الأطراف ما يزالون يبدون لنا مثالاً للحركة الشديدة السرعة . وهكذا أيضاً ، يبدو وجه رودان القوي العضلات غارقاً في التفكير . وجل ما أستطيع قراءته في ذلك الوجه الياباني الناعم المتردد من القرن السادس هو أن نموذجه مغلف بالتأمل الجمالي .

ومما جعل أموراً كهذه اكثر حيويةً مقالة حديثة لـ " فليفل وجرين وفليفل Flavell , Green and Flavell " [19] ، بعنوان " معرفة الأطفال الصغار حول التفكير " . إنها بصورة رئيسية حول " نظريات العقل " وتعالج ، على سبيل المثال ، ما يفكر فيه الأطفال بشأن حقيقة " التفكير " الذي جرى سبره في هذه الدراسة بتوجيه أسئلة للأطفال . إن مقالاً كهذا لم يكن من الممكن تخيله في الحقيقة في SRCD قبل الثورة العرفانية . لقد قدم بول هاريس Paul Harris، أحد المعلقين الاثنين على الدراسة ، هذه الخلاصة السريعة [20] : "إن الأطفال الصغار ، ما قبل المدرسة الابتدائية ، فكريون ، ذهنيون ، إلى حد مذهل في مفهومهم للتفكير ؛ وهم في الوقت ذاته ضعيفو الانسجام إلى حد مذهل مع عملية التفكير الجارية " . إن الأطفال يصفون التفكير في الحقيقة

بأنه شيء يجري " داخل رؤوسهم " ، على أنهم لا يستطيعون إعطاء رواية ، أو ما يشبه الرواية ، عما يجري هناك . حسناً ، ماذا يجري هناك ؟ .

لقد بدا فليفل وزملاؤه ، بالرغم من أسئلتهم اليقظة والموجهة ، غير قادرين على جعل الأطفال " يرون " أن التفكير يُختبر على شكل " تيار من الأفكار " ترتبط محتوياته المتتالية معاً بروابط طارئة . وهذه " العملية الجارية" هي في الواقع ما يصعب على الأطفال الانسجام معه ، على حد تعبير هاريس.

ومع التسليم بأن " تيار الفكر " هو تعبير أنيق من ويليام جيمس . وأنه المادة المعيارية في الكتب الدراسية ، فلنسأل هل هو " فعلاً " هناك ، يراه كل الناس ، ما داموا منسجمين مع "الحقيقة الواقعية" ؟

كان على جيمس جويس ، الذي وصف تيار الفكر الشهير في كتاباته الأخيرة ، أن يصارع ويناضل بشدة لخلق شكل من الكتابة يستطيع أن يحدث انطباعاً بتيار من هذا القبيل[21]. فتيار الفكر هو ، في الحقيقة ، نظرية في الفكر، وليس نوعاً طبيعياً يمكن ملاحظته . وهو لم يلق تأييداً واسعاً في تاريخ هذا الموضوع على كل حال ، فدينيت Dennett [22]. يعتقد أن الفكر طلقة مكونة من وقفات جوفاء نشغلها ، وفودور Fodor [23] يعتقد أن العمليات التي تأخذ مجراها داخل وحدة الفكر Module تستعصي على الملاحظة كلياً . وسيكولوجيو مدرسة وورزبورغ Wurz berg [24] كانوا مقتنعين في دراساتهم بأن الأفكار لا تملك صوراً ، ولا يمكن ملاحظتها قطعاً . وماذا عن كانت Kant الذي تصور الفكر على أنه ليس سوى فرض لمقولات المكان ، والزمان ، والسببية ، والمطلب الخلقي ، على مادة الإحساس الخام ؟ إن " ضعف انسجام" الأطفال الصغار في تجربة فليفل كان في الحقيقة إزاء نظرية هربارت

Herbart المزعجة [25]، حول التداعيات المتدفقة . وهذا الإزعاج يتجلى حتى من خلال تعبير وليام جيمس الرشيق .

إن واقع الأمر يتمثل في أننا لا نملك فكرة عما يكون الفكر ، هل هو " حالة ذهنية " أو "عملية" ؟ إن الفكر ، في الحقيقة ، وكما يناقش عادةً ، ربما كان شيئاً أكثر قليلاً من أسلوب الكلام والحديث عن شيء ما لا نستطيع ملاحظته . إنه أسلوب للكلام يعمل لإعطاء " الفكر" شكلاً أكثر قابلية للرؤية ، والسماع ، والإحالة على ، والتفاوض [26]. وقد يكون واحداً من تلك "الأعمال" التي ناقشناها في الفصل الأول ، والتي نخلقها عادةً بعد الواقعة .

إن جانيت استنجتون ، وهي المعلقة الأخرى على دراسة فليفل ، تعبر جيداً عن ذلك بقولها : " هناك مشكلة كبرى تتمثل في التفكير الذي ينظر إليه بصفته مجرد نشاط عقلي جارٍ لا يملك أية علامات أو دلائل سلوكية . فمن العسير إذن على الأطفال أن يحصّلوا معرفة به . وعلى الباحثين أن يستقصوا معرفة الأطفال عنه " [27].

إن الأطفال في الحقيقة ، وكما يلاحظ فيلفل وزملاؤه أيضاً ، يفهمون التفكير على أنه عملية عقلية إرادية ، مصحوبة بالجهد ، ومرتبطة بحل المشكلات . وها هو ذا رودان يبعث من جديد ! وتلاحظ استنجتون ما يلي : " في الاستخدام اللغوي العادي ، ربما نستطيع مقارنة تعبيري : يفكر ويتنفس ، وربما كان هناك شبه بينهما ، فكلاهما يجريان باستمرار ، ولكن من دون أن تجري ملاحظتهما ، أو يجري الكلام بشأنهما ، إلا في أحوال معينة " [28] –مثل حين يقول لك الطبيب " " خذ نفساً " أو حين يقول لك أحد الآباء : " فكر في ذلك " إذا كنت قد أضعت مفتاحك – ويبدو أن " نظرية التفكير " التي تتجسد في

استخدام " المحادثة الثقافية " تشكل الخبرة نفسها وتصنفها ، وهي تعرّف التفكير من خلال بعض الخبرات المصحوبة بالجهد من نوع ما . إن تعلم مفردات مثل : تعلم ، صدق ، انتبه ، تذكر ، هو في صميمه إذن نظرية في العقل . وتنقل استنجتون عن هاريس أنه يسأل في مطبوعة سابقة:"هل تقدم الجماعة للطفل أسلوباً في الكلام ، يمكن أن نسميه " معجماً " يوفر تعليماً في كيفية تصور الحالات العقلية ؟ " [29]وتجيب عن تساؤله كما يجيب التفسيريون الذين يجب أن تكون منهم هي واولسون : " أظن أن اللغة أساسية لتصور الأطفال للعالم العقلي . وهذا يعني أن أية محاولة لتقدير فهم الأطفال الصغار يجب أن تكون شديدة الحساسية بالأسلوب الذي قد يستخدمه الأطفال أنفسهم في الكلام عن هذه الأشياء " [30].

ولكن الإحالة على النفس ، وعلى حالات النفس ، يتطلب أكثر بكثير من معجم ، وحتى أكثر من معرفة الضمائر (" أنا " حين أتكلم أنا ، و"أنت" حين تتكلم أنت) [31]. لأن النفس معرّفة ومحدّدة أيضاً في الكلام ، محددة بموضعها في الحديث وبالدور الذي تؤديه في العالم الاجتماعي الذي يعتقد المشاركون أنهم يعملون فيه [32]. حتى أن العديد من اللغات تتخذ دلالات في البنية والمفردات لتأخذ أموراً كهذه بالحسبان . إن اهتمامات من هذا القبيل هي التي قادت ماركوس وكيتاياما Markus and Kitayama [33]، للاستنتاج بأن "النفس " اليابانية أكثر اتصالاً من الأمريكية . والحقيقة أن العديد من اللغويين الأنثروبولوجيين يجادلون بأن النفس وحالاتها محددة في الحديث بحسب مكانة المتكلم و/أو المستمع في سياق اجتماعي [34].

إن موضعة النفس في اليابانية تُوضّح بشكل خاص بوجود أزواج لغوية يتطلب استخدامها في تلك اللغة اتخاذ قرارات متعلقة بالسياق . من هذه الأزواج المتعارضة : داخل/خارج ، خلف/أمام ، مشاعر/واجبات ، حياة داخلية/ واجبات خارجية . وجميعها تتنوع في العالم الداخلي للنفس على تناقض مع عالمها الخارجي [35]. إن استخدام هذه الكلمات يتطلب من الطفل أن يقدر لا الكلمات فحسب ، بل موضعه في إطار المجتمع المحيط به . وهذه بالطبع مهمة تفسيرية حتماً : البحث عن معنى من خلال العمل .

وأنا واثق من أن استنجتون واولسون لن يجدا صعوبة مع الأمثلة الثقافية من هذا النوع. وأمثلة كهذه يمكن مضاعفتها بصورة واسعة في إطار اللغات الهندو-أوروبية وخلافها[36].

III

إذن ما القضية ؟ ولماذا يكون استنجتون واولسون في غاية القلق بشأن التفسيرية ؟ ولنسلم بأن التفسيرية تمثل شريكاً مربكاً للباحث وراء شرح سببي، فهل تكون عواقب علاقتهما الطارئة مزعجة بالقدر الذي يتوقعه كل من استنجتون واولسون ؟ هل ستنتهي بانقسام دراسة نظريات العقل الناشئة بين الإنسانيين التفسيريين ، الذين يدرسون اكتساب الأعراف الثقافية من جهة ، وعلماء نفس الأعصاب من جهة أخرى ، أولئك الذين يبحثون عن سبب محقق، من نوع " أن وجود لوزة سليمة ضروري لتعرف الحالة الانفعالية لشخص ما " .

وبحسب هذه النظرة ، فإن علماء النفس محرومون كلياً من الوليمة ، لأنهم لن يكونوا فاعلين أساسيين ، بل رديفين في اكتشافاتهم . تُرى ! ألا يملك علماء النفس شيئاً يقدمونه بصفته شروحاً للأنشطة التفسيرية للصغار الذين يختبرونهم ؟

إنها لنظرة شديدة القتام ، وتبدو لي غير واقعية ، حول كيفية تقدم علم النفس .

من الواضح أن استنتجتون واولسون لا ينفيان العمليات التفسيرية للأطفال، ولكنهما ، مع ذلك يدعيان على نحو ما بأننا لن نكون قادرين على شرح هذه العمليات التفسيرية سببياً. أو بشكل أدق ، إنهما يعتقدان أننا سنبقى مع مقاربة تفسيرية ثقافية على أحد المستويات ، وشرح بيولوجي على المستوى الآخر . ولكنهما يعقدان هذا الأمر بوضعهما تمييزاً حاداً بين علوم الدماغ وعلم النفس، ولا يأخذان ماذا يعني التحليل الثقافي بالحسبان بدرجة كافية .

منذ ثمانين عاماً خلت ، كتب الفريد كروبر Alfred Krober [37] في مقال شهير حول "ما فوق العضوي The Super organic " يقول : " إن التمييز بين الحيوان والإنسان الذي يحسب حسابه ليس التمييز بين الفيزيقي والعقلي، والذي هو بدرجة نسبية ، ولكن بين العضوي والاجتماعي ...... إن للحيوان عقلاً ولدينا أجساماً ؛ ولكننا إذا جئنا إلى الحضارة وجدنا الإنسان يملك شيئاً فيها لا يملكه أي حيوان على الإطلاق " [38]. ثم يوضح ذلك بشكل أكثر إيجازاً فيما بعد حين يقول : " لو كان باخ مولوداً في الكونغو بدلاً من ساكسونيا لما كان قد انتج مقطعاً واحداً من الكورال أو السوناتا ، بالرغم من أن لدينا الثقة

نفسها بأنه كان سيتفوق على مواطنيه في الكونغو ، ويبزهم في نوع من أنواع الموسيقا " [39].

وبكلمة واحدة ، يستطيع المرء أن يمضي بعيداً في إيضاح قدرة الإنسان الثقافية بالرجوع إلى العمليات السببية ، سواء أكانت سيكولوجية أم بيولوجية[40]. فنحن نستكشف في المجال السيكولوجي عمليات مثل القدرة على إرجاء الإشباع ، في حين نبحث في المجال الثقافي عن وجود طقوس جماعية عامة يمكنها أن تدعم هذا الإرجاء . إن المثال الأول شرحي ، أما الثاني فهو تفسيري .

وفي اعتقادي أن أسلوبي المعرفة مختلفان جذرياً ، ولكنهما متكاملان . وهذا الاختلاف بينهما ، وألح على ذلك ، لا يؤثر عملياً على الإطلاق ، ولكنه يبدو ضخماً واسعاً حين نرغب في تحديد الصلة بينهما ابستمولوجياً فحسب[41].

دعوني أقدم مثالاً على ذلك . ولنأخذ حالة معقولة . لنفترض أننا وجدنا ترابطاً قوياً بين أحد مظاهر نظرية الطفل للعقل ، وهو القدرة على التمييز بين المعتقدات الصحيحة أو الخاطئة ، والدوام على روضة الأطفال . إننا نقول – تفسيرياً– بأن ذلك لابد أن يكون على علاقة بما "تعنيه" المدرسة للأطفال . فهل يعني ذلك :

أ- أن المدرسة تجعل الطفل ظاهرياً مسؤولاً عن استخدامه لعقله ؟

ب- أن الطفل يحصل على تفاعل مع أقران من سنه ، تفاعلٍ أكثر تركيزاً في المدرسة منه في البيت .

ت- أن على الطفل أن يتفاعل في المدرسة مع غرباء لا يستطيع التنبؤ بأسلوب سلوكهم بسهولة ، وهذا يتطلب منه أن يعمل بجهد أكبر لتصور ما يدور في ذهنهم.

ث- أن المدرسة توفر لغة معيارية في الدلالة على المعتقدات الصحيحة والخاطئة التي يصادفها المرء ؟

لاحظوا أن كلاً من هذه الفرضيات مصممة لترويض التفسير بإدخاله في الشكل الفرضي الذي يميز الشرح السببي ، ومع شيء من البراعة فإننا ننجح عادةً في مثل هذا الترويض.

إن العلوم العرفانية تكون جافة من دون مساعدات تفسيرية كهذه ، علماً بان صنع المعاني مظهر مركزي للعرفان في عالم الثقافة الرمزي .

في كل ذلك ، لا يمكن لأي من العمليتين ، التفسير والشرح ، أن تحل محل الأخرى ، فلا الشرح يستنفد التفسير ، ولا التفسير يستنفد الشرح . والحقيقة ، أنه ربما كان التوتر بين الاثنين هو الذي يقي البحث حول نظريات العقل الناشئة من أن يصبح مجموعة من الروتينات التجريبية الضحلة ، أو أن تصبح هذه النظريات تفسيرية تأويلية بشكل لا يقل عن النظرية الأدبية .

نعم ، إن التفسير يقدم فعلاً إنتاجاً مرشحاً " للترويض " من أولئك الباحثين عن الأسباب . ونعم أيضاً ، إن المعطيات التجريبية يمكن أن تنتج حدوساً بشأن الأسباب ، مثل اكتشاف حد الاعتقاد الخاطئ ، وهذه تغذي فعلاً تفسيرات التفسيريين . ولكن المقاربتين مختلفتان جذرياً، وهما تؤديان أدواراً مختلفة في البحث عن الحقيقة .

لا اعتقد أن استنجتون واولسون يعارضان ذلك . دعوني اقتطف منهما : "ما نحن بحاجة لشرحه هو بداية جهود الأطفال في تفسير ما يقومون به من كلام وفعل ، وما يقوم به الآخرون . أما التفسير فينبغي أن ينظر إليه عالم النفس -كما افترضنا- ليس بصفته مجرد عمل عضو عقلي ، بل على أنه أسلوب ثقافي للنظر ، أنماط لأشخاص يعملون في عالم ؛ وهي في الحقيقة أنماط لأنشطة يمكن أن يكون الطفل قد اصبح مشاركاً فيها . ومع ذلك ، فإن هذا الأنماط -كما افترضنا- يجب أن تشرح في النهاية عن طريق مجموعة المفاهيم المتوافرة ، وبالاعتماد على العمليات المتضمنة في اكتساب الطفل للمفاهيم ، وتطويرها ، وإعادة تنظيمها "[42].

أنا أوافق على ذلك ، ولكن دعونا نرى ما يعني ذلك في التطبيق العملي . ولنتناول ثلاث خصائص للنظرة التفسيرية ، وهي جميعاً على صلة بالكيفية التي نعطي بها معنى لما يقوله الأطفال جواباً على أسئلتنا حول نظرياتهم في العقل .

1- التفسير هو جميع البيانات (ومنها البيانات حول الكائنات الإنسانية وعقولها) التي ينظر إليها على أنها مقترنة بالمنظور الذي تنطلق منه . إن ما نفعله بملاحظات الآخر سيتوقف على ما إذا كنا نراه صديقاً ، أو منافساً ، أو غريباً . وهذا يتوقف بدوره على الكيفية التي تستخدم بها هذه المفردات في جماعتنا الصغيرة .

2- أضف إلى ذلك ، أن ما يقوله الأفراد يتوقف على كيفية تأويل المشاركين للعلاقة بين السائل والمجيب . فبعض الأطفال في ثقافتنا -على سبيل المثال- يجيبون على الأسئلة غير المتوقعة للكبار ، بصفتها " شبيهة

بأسئلة المعلمين " ، وإشارة لتقديم إجابة شبيهة بإجابات الراشدين . وحين يخفقون في ذلك فإنهم يعودون إلى روايتهم ، أي إلى " إجابة الأطفال " . وهكذا فإن ما يقوله طفل بشأن العقول الأخرى ، أو بشأن عقله نفسه ، محكوم عليه بأن يكون مقيداً بالحديث أو متعلقاً به . وهذه الحقيقة البدهية ليست محدودة بالطفولة . يقول لنا جفري لويد Geoffrey Lioyd[43] : إن الرياضيين الصينيين القدماء افترضوا أن المشكلات الرياضية تحل بالجدل الخطابي ، في حين كان أمثالهم من اليونانيين الكلاسيكيين يرون اعتماد الاستنتاج في ذلك . وهكذا فإن كلاً منهم كان يتطابق مع أسلوب الحديث ونظرية العقل المقبولة في ثقافته.

3-وأخيراً فإن ما يقوله الشخص حول أي شيء يتوقف على "تموضع الحديث" . فعبارة "أنا اعترض " تعني شيئاً مختلفاً كلياً على مائدة الأسرة عنه في قاعة محكمة . والاستدلال على الحالة العقلية للآخر أو حزر حدسه ، يتطلب أكثر من نظرية في العقل. إنه يتطلب أيضاً نظرية في الثقافة . وحين تكون الفرضيات الموجهة المطلوبة في أفعال الحديث ، مفقودة فكيف نستطيع أن نفهم ما يدور في رأس أحدهم حين يقول مثلاً : " من لطفك ؟ هل تريد أن تمرر لي الملح ؟ "

المنظور ، والحديث ، والسياق : لا أحد يعتقد ، بالتأكيد ، ولا يعتقد استنجتون واولسون قطعاً ، أنك تستطيع إعطاء معنى لما يقول لك الآخرون حول معتقداتهم بشأن العقل ، من دون أن يأخذوا هذا الثلاثي بالحسبان . ولكن ، أن يكون المرء تفسيرياً -كما قلت مراراً- لا يقتضي أن يكون معارضاً للاختبار ، معارضاً للتجريب ، أو حتى معارضاً للتكميم ، أعني تحويل

المعلومات إلى لغة الكم [44]. إنه يعني ببساطة أن علينا أولاً أن نعطي معنى لما يقول الآخرون لنا في ضوء الثلاثي العتيد الذي ذكرناه آنفاً ، قبل أن نباشر شرحه ، بل حتى حين نقوم بالشرح ، فإن شرحنا لن يستنفد الإمكانات التفسيرية كلها . إن النقطة الرئيسية في الأمر تتمثل في أن العمليتين ضروريتان . أن كلاً من الاثنتين تضيء الأخرى -كما حاولت أن أناقش في موضع آخر [45]، ولا يمكن لأي منهما أن تلغي الأخرى أو تحل محلها ، ومع ذلك فإن استنجتون واولسون -على ما يبدو- يريدان أن يكون الأمر على غير ذلك .

IV

هل من الضروري أن يكون هناك أسلوب واحد للعرفان ، أسلوب يجب إرجاع الأساليب الأخرى كلها إليه ؟ وبما أنني لا اعتقد ذلك ، عليّ أن أقول في النهاية كيف أفكر أننا نستطيع تسيير الحياة مع كلا الشرح والتفسير . وهاكم مثالاً : إن الظهور المبكر للانتباه البصري المشترك بين الأم والطفل يمكن أن يشرح سببياً على الأرجح ، حتى أنه يرجح أيضاً أن تكون هناك بعض المساعدات النفسية لحساسية الطفل المبكرة إزاء إشارة شخص ما . بعد ذلك ، وكما أشرنا سابقاً ، فإن معاملة الطفل كما لو أنك عرفت ما دار في فكره ، وتوقعك منه أن يعرف ما دار في فكرك ، كل هذا يمكنه من التقدم نحو تطوير نظرية في العقل [46].

من المحتمل أن يكون هناك استعداد سيكولوجي كلي لهذا الشكل من التفاعل بين الطفل والأهل . ولكن الأسلوب الذي نتبعه في التعامل ، بعضنا مع بعض ، سيختلف من ثقافة إلى أخرى [47]. وبالتالي فإن بناء المعاني في إطار الشكل السيكولوجي الهام سيتوقف بقوة على ساحات التفاعل في كل ثقافة [48]. وما يسميه بورديو " الأسواق الرمزية " [49] ، هو هذه الأوساط التي يتمكن فيها الطفل من الأساليب المشروعة ثقافياً ، وهذه بحاجة ماسة إلى الدراسة [50].

دعوني أقدم تأكيداً أخيراً لاستنتجتون . إنني لست من القائلين بالنسبية المطلقة ، لمجرد أني أمنح التفسير دوراً لا يمكن إلغاؤه [51]. وقد اهتممت منذ ذلك الوقت بتحذير هيلاري بوتنام **Hilary Putnam** من أن البيانات المطلقة القائلة بأن كل المعرفة نسبية لكونها مقترنة بالمنظور ، هذه البيانات تناقض نفسها [52]. إن الاعتماد على تحقيق فرضيات سببية متحررة من السياق بغية إنجاز شرح يشير في منظوري التفسيري إلى أن المنظور الشرحي- السببي ساري المفعول . وقبولي بأن منظوراً كهذا يعمل بصورة فائقة في مساعدتنا على التنبؤ بالعالم الطبيعي غير الحيوي ، وفي بعض جوانب الإنسان أيضاً ، لا يسبب لي أي إحراج . ولكني لا اعتقد بأننا سنشرح سببياً -في يوم من الأيام- ما عناه بليك **Blake** عام **1802** ، وما نتصور اليوم أنه عناه حينئذ ، بأبياته الشهيرة حول الشمولية المشكوك فيها لعلم نيوتون :

ليحفظنا الرب ..

من النظرة المنفردة .. ورقاد نيوتون [53].

الفصل السادس

سرديات العلم

I

استوحي ملاحظاتي في هذا الفصل من روبرت كلاربلاس Robert Karplus الذي كان علماً رئيسياً في حركة إصلاح المناهج في أواخر الستينيات والسبعينيات . لم تكن أفكاره حول كيفية تدريس العلوم أنيقة فحسب، بل نابعة من القلب أيضاً . لقد عرف ما هو الشعور " بعدم المعرفة " ، وماذا يشبه أن يكون المرء مبتدئاً ؟ لقد عرف بمزاجه ومبادئه أن عدم المعرفة هو الشرط المزمن لا للطالب فحسب ، ولكن للعالم الحقيقي أيضاً . وهذا ما صنع منه معلماً حقيقياً .

كان ما عرفه أن العلم شيء ليس له وجود خارجي ، هناك في الطبيعة ، ولكنه أداة في فكر الذي يَعْلَم -معلماً وطالباً على حد سواء- . والتوصل إلى عرفان شيء ما يمثل مغامرة في وصف عدد جم من الأشياء التي تصادفها بأفضل أسلوب ممكن بساطةً وأناقة . هناك الكثير من الأساليب المختلفة للوصول إلى تلك النقطة ، وأنت لا تستطيع الوصول حقاً إليها ما لم تقم بها بنفسك ، بصفتك متعلماً ، وبأسلوبك الخاص . وكل ما يمكن للمرء أن يفعله للمتعلم الذي يسير في طريقه ، لتكوين نظرة ذاتية ، هو أن يساعده ويحرضه في رحلته الخاصة ، ووسيلة مساعدة المتعلم وتحريضه تسمى أحياناً "منهاجاً"، وما تعلمناه هو أنه لا يوجد شيء كذلك . لأن منهاجاً ما ، هو في الواقع ، محادثة حية حول موضوع لا يمكن على الإطلاق تعريفه كلياً ، بالرغم من أن المرء يستطيع أن يضع حدوداً له . إني أسمي ذلك محادثة " منشطة " ، لا

لأنها نشطة دوماً ، حين تكون أمينة ، ولكن لأن المرء يستخدم فيها " التنشيط animation " ، بالمعنى الواسع أيضاً – ونعني أشكال الدعم ، والصور ، والنصوص ، والأفلام ، وحتى " العروض demonstrations " . وهكذا فإن العملية تتضمن محادثة يضاف إليها عرض وقول ، كما يضاف إليها تفكير مطول يمارسه الفرد بنفسه .

كان فيلم روبرت كلاربلاس حول " معكوسية ، أو قابلية عكس " الظاهرة الطبيعية مثالاً رائعاً للدعم . إنه لم يجب على سؤال ، بل بادر بالسؤال ، أو بما وراء السؤال الكبير بشأن ما إذا كنت تستطيع وصف شيء في الطبيعة دون أن تحدد الإطار المرجعي ، أو الموقع الذي تنظر منه إليه . من " الواضح " أن أشكال التمييز مثل فوق – تحت ، يمين – يسار ، متحرك – ثابت ، تصبح فجأة " غير واضحة " كما هي عليه في الفيزياء . ولا يقتصر الأمر على أن الفيلم يجعل كل شخص يفكر (وهو في حد ذاته مردود تربوي مجيد) ، بل إنه ينشط المحادثة وينعشها . حسناً ، إن الاثنين إذن ليسا على اختلاف شديد ، فالتفكير يقترب اقتراباً شديداً من أن يكون محادثة داخلية ، والمحادثة لا يمكن أن تكون جيدة ما لم تفكر بصوت مرتفع بعض الشيء في منتصفها . وهذا ما أصبح يسمى هذه الأيام ، بعد باختين Bakhtin ، " المخيلة الحوارية " .

وسيكون لدي المزيد لقوله الآن حول الموضوع .

أود أن أقتنص لحظة ، قبل الدخول في موضوعي الرئيسي ، لأقارن روح حركة " إصلاح المنهاج " التي كان كاربلاس منخرطاً فيها بعمق ، مع الموجة الراهنة للإصلاح المدرسي الذي سأسميه –لعدم توافر تعبير أفضل– " إصلاح المقاييس " أو ربما سميته " إصلاح الحكام" .

أنا لا أعارض من حيث المبدأ في إيجاد أدوات للقياس بغيـــة تقويـم أداء الطلاب في العلوم، والرياضيات ، والأدب ، والقراءة . كما أني ، فـي سـبيل ذلك، لا أعارض من حيث المبدأ تقويم عمل مدرسينا . وإذا كنتم تعتقـدون أن الأداء الضعيف لمؤسستنا التربوية يعود بصورة رئيسية للإخفاق فـي تقويـم المدرسين أو قياس عمل الطلاب ، فإن حركة الإصلاح تكون حينئذ مناسبة إلى حد كافٍ . إن حكام ولاياتنا في اجتماعهم المهيب يعلنون أننا مع منقلب القـرن " سنضبط " الأشياء ، ونكون الأوائل في العالم فـي العلـوم والرياضيـات . ونسأل: ما الذي سيجري التركيز عليه بالضبط ؟ أساليب القياس و "المعايير "؟ إذا كان هذا فقط فإننا لن ننجح إلا في إذكاء سخطنا بشأن القدر القليل الـذي يتعلمه طلابنا في الجغرافيا ، وقراءتهم السيئة ، والنقص الشديد في مهاراتـهم الرياضية ، والتقصير في فهمهم لحقيقة العلم . إنه بالتأكيد طريق مسـتغرب ، غير مباشر لتحسين الأمور ، غير مباشر بمعنى أن السخط ربما قادنا إلى فعل شيء أبعد بشأن الطريقة التي نسير بها مدارسنا ، وعملية التربيـة بصـورة عامة . ويمكننا أن نتصور أنه قد يقود أيضاً إلى رسالة مختلفة علـى شـفاه الجماهير بشأن الدعم المالي للمدارس والتمدرس . فالمدارس لا تقـل أهميـة عن التوفيرات ، وصناعة القروض التي اقترحنا كفالتها بثلاثمائة بليـون دولار مجاناً ، دون مقابل . وربما قادنا السخط أيضاً إلى التساؤل مثلاً عـن سـبب تعلقنا الشديد بتحسين سجلنا في العلوم والرياضيات بدلاً من تركـيز جـهودنا أيضاً على تعلم طلابنا شيئاً حول التغيرات السياسية والاقتصادية التي نعيشـها في عالمنا الثوري ، أو حول ما يجعل الطبيعة الإنسانية تخـاطر بعنقـها فـي سبيل الحرية في ساحة تيانا نمن في بكين ، أو في شرق برلين ، أو في براغ،

أو في بوخارست ، أوفي فيلنيوس . إنني لست ضد تزويد الأمة بعمال بارعين في العلوم والرياضيات بحيث نستطيع التفوق على اليابان وأوربا الجديدة في أسواق العالم -كما لو كان هذا الهدف يستطيع وحده أن يجذب المعلمين والطلاب على السواء - . إننا ننسى ، وهذا ما يهددنا بالخطر ، أن التقدم الضخم في أوربا الشرقية (ويُنتظر أن يحل قريباً في جنوب أفريقيا وجمهورية الصين) لم يقده الرياضيون والعلماء في معظم الأحوال (بالرغم من أنهم كانوا هناك أيضاً) ، بل قاده كتاب المسرح ، والشعراء ، والفلاسفة ، وحتى معلمو الموسيقا . إن ما يميز شخصاً مثل نلسون مانديلا أو فاسلاف هافل هو الحكمة الإنسانية والعمق الفلسفي . وكذلك كان الحال مع توماس جيفرسون الذي كان طموحه ممكناً لأنه وقف على الأكتاف الفلسفية لجون لوك وأعلام التنوير الفرنسيين .

نحن بالطبع بحاجة إلى معايير وموارد لنجعل مدارسنا تعمل جيداً لحل مئات المشكلات التي تواجهها . ولكن الموارد والمعايير وحدها لن تنجح في حل مشكلاتنا . نحن نحتاج إلى إحساس أكثر وثوقاً بما نعلّمه ، ولمن نعلّمه ، وكيف نعلّمه ، بأسلوب يجعل أولئك المتعلمين أكثر تأثيراً ، وأقل اغتراباً ، أسلوب يجعلهم كائنات إنسانية أفضل .

إن معلمي الأمة ما فتئوا يكافحون لينهضوا بهذه المسؤولية الرهيبة ، وفي الظروف الحرجة . إنهم كانوا يؤدونها بشجاعة وبراعة ضد خصومات هائلة . ونحن ، في الجامعات والمؤسسات العلمية والثقافية كنا نقدم لهم مساعدة بسيطة ولكنها ثمينة . إنني لست فخوراً حين أضطر للاعتراف بأن الكثير من النقد الحديث اللاذع جاء من أولئك الذين نصبوا أنفسهم حراساً للثقافة مثل

آلان بلوم Alan Bloom الذي يحن بمرارة إلى ماض خيالي ، بينما هو قـابع في برجه العاجي . ولنقل بصراحة إن المدارس وهيئاتها التعليمية لـم تخلـق الظروف التي جعلت التربية الأمريكية صعبة إلى هذا الحد . إنها لم تخلق طبقة دنيا ، كما أنها لم تقوّض رسالة البحث والتنمية للصناعة الأمريكية التنافسـية في أي مكان بالشكل الذي فعله ملوك المال الجشعون في الثمانينيات ، بدعـم من الولاءات التافهة . كما أنها لم تخلق -كما فعـل المضـاربون المـاليون والسماسرة العقاريون- الحالة المروعة للمشـردين مـن جهـة، والمجتمـع الاستهلاكي من جهة أخرى ، اللذين يؤذيان حالياً اقتصادنا وإحساسنا بالهدف. وهي لم تخلق أيضاً مشكلة المخدرات التي تقترح واشنطن الآن حلها ، لا عـن طريق إيقاف تيار المخدرات المتدفق إلى البلد ، أو بتمزيق عصابات المخدرات المحلية وتدميرها ، ولكن -ويا للسخرية- بالتنازل عن مهمة الوقاية كلها إلى المدرسة .

إن ما نحتاج إليه هو حركة إصلاح مدرسي تنطلق من إحساس أفضل بمـا نسير إليه ، من قناعات أعمق بنوع الناس الذين نريد أن نكونهم . ومن ثـم نستطيع حشد الجهد الجماعي الذي يسـتطيع النـهوض بمسـتقبل عمليتنـا التربوية، جهد يوضع فيه تحت تصرف المدارس كل موارد العقـل والعاطفـة التي نستطيع حشدها مهما كان الثمن . ذلك ما عمل من أجله روبرت كاربلاس في مجال العلوم ، وهو أن تصبح الكائنات الإنسانية أغنى فـي فـهم الكـون الطبيعي . وقد أدى ما عليه بمحاولته مساعدة المعلميـن علـى أن ينـهضوا بمهمتهم على نحو أفضل .

إن معايير العالم كلها لن تستطيع إنجاز الهدف المتمثل في جعل مجتمعنا المتعدد الثقافات والمهدد ، مجتمعاً حياً من جديد ، ليس حياً بصفته منافساً في أسواق العالم فحسب ، بل بصفته أمة جديرة بأن نحيا فيها ، وأن نحيا لأجلها.

II

والآن ، دعوني أتحول إلى الموضوع الرئيسي لهذا الفصل : السردية بصفتها أسلوباً في التفكير ، بنية لتنظيم معرفتنا ، ووسيلة في عملية التربية ، ولا سيما في التربية العلمية . وفي سبيل عمل ذلك ، عليَّ أن أخطو خطوة إلى الوراء لتأمل بعض الأساسيات .

منذ سنوات خلت ، اقترحت مفهوم " منهاج لولبي أو حلزوني " ومفاد تلك الفكرة أنك حين تعلم موضوعاً ما تبدأ بعرض " حدسي " في متناول التلميذ ، ومن ثم تدور إلى الخلف ، إلى عرض أكثر شكلية ، وأشد تعقيداً ، إلى أن ، وبعد عدد من الالتفافات ، يتمكن الطالب من الموضوع في قوته التوليدية كلها.

لقد كان ذلك في الحقيقة مفهوماً نما وتطور من نظرية للمعرفة أكثر أساسية وأكثر وضوحاً . وقد لخصت هذه النظرية الأساسية بشكل مثل فلسفي، يقول : " كل موضوع يمكن تعليمه إلى أي طفل ، وفي أي عمر ، بشكل أمين". وهناك أسلوب آخر للتعبير عن الشيء نفسه يقول : " الاستعداد ليس فطرياً فحسب ، بل هو مكتسب أيضاً " . إن الافتراض العام يستند إلى الحقيقة التي هي أكثر عمقاً أيضاً ، والتي مفادها أن أي مجال للمعرفة يمكن أن يبنى على

مستويات متنوعة من التجريد والتعقيد . وهذا يؤدي إلى القول بـأن مجـالات المعرفة " تصنع " ولا " يُعثر عليها " ، ويمكن أن تبنى ببسـاطة أو بتعقيـد ، تجريدياً أو حسياً. ومن الممكن بسهولة إقامة برهان في حدود معينـة لافتـة على أن ما يسمى أسلوب تحديد مجال للمعرفة من " المستوى الأعلى " يجعـل تحديد " المستوى الأدنى " أقوى وأكثر دقة . مثال ذلك أن العبارة الحدسـية : "كلما ابتعد الوزن عن نقطة ارتكاز رافعة ما ، أصبح تـأثيره أكـثر قـوة " ، متضمنة في قواعد أرخميدس بشأن كيفية عمل الروافع التي هي أكـثر قـوةً ودقة . وقواعد أرخميدس بدورها متضمنة في قواعد الروافـع كمـا تصفـها المعادلات التربيعية التي حلت محلها . إن الناشئ الذي يفهم القاعدة الحدسـية للرافعة ويطبقها على لعبة الأرجوحة (أو عارضة التوازن) في الباحة هو فـي طريقه لأن يصبح أرخميدياً ، تماماً كما لو كان أرخميدس في طريقه إلى عـالِم الجبر في عصر النهضة الذي وجد أن تعابير على شكل (x^2+4x+4) يمكـن أن تساوي الزوج المضروب على شكل $(x+2)(x+2)$. وكل ذلك يمكن أن يرشدك إلى بعض الطرق البارعة لوضع أوزان على طرفي عارضة خشبية أو حديديـة حتى يتوازنا . لقد قال لي مرةً صبي في العاشرة ، بعد أن اكتشف كيف أن كل هذه الرياضيات المجردة يمكن أن ترشد المرء لجعل العارضة تتوازن ، " هـذه الأداة تعرف كل شيء عن الجبر " . حاولت أن أثنيه عن رأيه ، وأن أقنعه أنه هو الذي عرف الجبر ، وليس العارضة المتوازنة ، ولكنني أشـك فـي أنني نجحت . ذلك الحدس ربما يأتي فيما بعد حين يصعد المنهاج الحلزوني ، وربما في المدرسة الثانوية ، أو في الصف التالي ، إذا حالفه الحظ في الحصول على تدريس جيد .

إن البحوث التي أجريت في العقود الثلاثة الأخيرة حول نمو المحاكمة لـدى الأطفال أكدت في معظمها صحة المنهاج الحلزوني ، على الرغم من أنها زودتنا أيضاً ببعض التحذيرات . هناك مراحل تحدد السرعة التي يستطيع بها طفل أن يقفز إلى الأمام نحو التجريد ، والمدى الذي يستطيع أن يصل إليه . وآراء بياجه يجب أن تؤخذ دوماً بجد في هذا الصدد ، ولكنها أيضاً يجب أن ينظر إليها بحذر . إن عقل الطفل لا يتحرك إلى مستويات أعلى من التجريد كما ترتفع الموجة . فالنمو يتوقف أيضاً ، كما بينت مارغريت دونالدسون Margaret Donaldson [1] بصورة جميلة جداً ، على التقاط الطفل عملياً للسياق أو الوضع الذي عليه أن يمارس فيه المحاكمة العقلية . إن الالتقاط الحدسي العملي لمجال ما في مرحلة نمائية معينة يقود إلى تفكير أبكر وأفضل وأعمق في المرحلة التالية حين يصادف الطفل مشكلات جديدة متحدية في ذلك المجال ، وأنت ، بصفتك معلماً ، لا تنتظر الاستعداد حتى يحدث ، بل تحفزه و"تدعمه" بتعميق قوى الطفل في المرحلة التي تجده فيها حالياً [2].

إنني على وعي تام بأن ما قلته يمثل شيئاً عتيقاً للمعلمين العاملين . لقد التقطوا كل ذلك حدسياً منذ أن وضع سقراط في الـ " مينون " الرواية الأولى للفكرة ، بتوضيح كيف أن صبياً عبداً ، مبتدئاً من البراءة ، التقط بسرعة الأفكار الرئيسية في الهندسة المستوية . ولكنه لابد أن يساعد في دفع فهمنا إلى مستوى آخر . إني ما أزال أتلقى كماً من رسائل المعلمين . وقد كان معدلها في السنوات الماضية عشر رسائل في الأسبوع . كان معظمها يهنئني لوقوفي العلني مع ما سبقت معرفته لكل معلم . ولكن كان هناك أيضاً تيار صغير ، لكنه ثابت ، من التوماسيين الشكاك الذين تحدوني في أن أحاول تعليم

الحساب أو الجدول الدوري لمندلييف في روضة الأطفال . حسناً ، إن أطفال السنوات الخمس يبتهجون جداً بقصة السلحفاة والأرنب . ونستطيع أن ننتقل بسهولة منها إلى القصة –الدعابة المتمثلة في تناقض زينون . على أنه ما يزال أمامك أن تسير منتصف الطريق ، أينما كنت ، إذن كيف تصل إلى هناك ؟ ونظراً لارتفاع درجة الحدس ، نرى الأطفال الصغار ، دون اختلاف ، يفكرون بأن تناقض زينون سخيف . ولكنه يحيرهم . هل سمعت يوماً طفلاً في السادسة يسأل رفيقاً من رفاقه عن تناقض زينون ؟ إنه يحدث عن ذلك كما لو كان الأمر يتعلق بقصة كلب أشعث (وهي كذلك بالطبع) . وهذا ما يقودني الآن إلى قلب القضية – السرد .

دعوني أذكر شيئاً حول القصص والسرديات بصورة عامة ، لأن الأرجح أن الأسلوب الأبكر والأكثر طبيعية ، الأسلوب الذي ننظم فيه خبرتنا ومعرفتنا هو الشكل السردي . ويمكن أن يكون صحيحاً أيضاً أن البدايات والانتقالات ، والالتقاط الكامل للأفكار في المنهاج الحلزوني ، كل هذا رهن بتجسيد تلك الأفكار في قصة أو شكل سردي . إذن ما السرد ؟

إننا ، لحسن الحظ ، نستطيع أن نحصل في إجابتنا على مساعدة عقد من البحث الحي حول المشكلة ، ومن مصادر متنوعة : اللغويات ، والنظرية الأدبية ، وعلم النفس ، والفلسفة ، وحتى الرياضيات .

سأبدأ ببعض النقاط الواضحة . إن السرد يتضمن تتابعاً من الأحداث ، والتتابع يحمل المعنى . قارن " انهارَ سوق الأسهم ، استقالت الحكومة " بـ "استقالت الحكومة ، انهار سوق الأسهم " . ولكن ليس كل تتابع للأحداث جديراً بالرواية . إن السرد حديث ، والقاعدة الأولى في الحديث أن يكون له

مسوّغ يميزه عن الصمت ، والسرد يسوّغ بتتابع الأحداث التي يسردها لكونها خرقاً للشرعية : إنه يتحدث عن شيء غير متوقع ، أو شيء يشك به السامع. " والنقطة الجوهرية " في السرد هي حل غـير المتوقـع ، وطمأنـة شـكوك السامع، أو بتعبير آخر ، تصحيح وإيضاح " عدم التـوازن " الـذي أدى إلـى رواية القصة في المقام الأول . للقصة إذن جانبان : تتابع للأحداث ، وتقويـم متضمن للأحداث المروية .

ما يلفت الانتباه بشكل خاص في القصة بصفتـها بنيـة هـو الطريـق ذو الاتجاهين بين الأجزاء والكل. فالأحداث المروية في القصة تتخذ معناها مـن القصة ككل . ولكن القصة ككل هي شيء بني استناداً إلى العناصر المكونة لها . وهذا السعي ذهاباً وإياباً بين الكل والأجزاء يحمل الاسـم الـهائل " الحلقـة التفسيرية أو التأويلية Hermeneutic circle " ، وهو ما يجعـل القصـص موضوعاً للتفسير وليس للشرح . أنت لا تستطيع شرح قصة ، وكل ما تفعلـه هو أن تعطيها تفسيرات مختلفة . إنك تستطيع شرح سقوط الأجسام بـالرجوع إلى نظرية الجاذبية ، ولكنك لا تستطيع إلا أن تفسر ما حدث علـى الأرجـح للسير إسحاق نيوتون حين سقطت التفاحة الأسطورية على رأسه في البسـتان

وهكذا نقول إن النظريات العلمية أو البراهين المنطقية يحكم عليها بواسطة التحقيق أو الاختبار ، أو بشكل أدق بقابليتها للتحقيق أو الاختبار ، بينما يحكم على القصص استناداً إلى احتمال صحتها أو " مشـابهتها للحيـاة " . وفـي الحقيقة إن أحد الأسباب التي تجعل من الصعب جداً التأكد مما إذا كانت القصـة صحيحة أم لا ، هو بالضبط : أن القصة تكون بمعنـى مـا صحيحـة للحيـاة

to life دون أن تكون صحيحة في الحياة of life . وهذا يعني للذين اهتمـــوا بالمعاني العويصة مثل نظرية المعنى ، أن القصص يمكن أن يكون لها معنى ، دون أن يكون لها مرجع . إنه لأمر شديد الصعوبة أن تبني " علماً خياليـــاً " لا يمكن اختلاطه مع "الخيال العلمي " لمجرد أنه سيقع حالاً في مســـائل قابليـة التحقيق فيما يتعلق بعالم محدد ممكن . وهذا هو ما يفعله العلم الحقيقي علـى كل حال .

إن العالم يستخدم وسائل مثل المنطق أو الرياضيات لمساعدته على إنجـاز الاتساق ، والصراحة ، وقابلية الاختبار . وأحد أسلحته المفضلة هي الفرضيـة التي يمكن دحضها بسهولة ، إذا كانت كاذبة ، على أن تكون قد صيغت بشـكل جيد . إن أية نظرية علمية -كما يقول كارل بوبر Karl Popper- مهما كانت عميقة الاشتقاق ، يجب أن يقود استخدامها إلـى صياغـة فرضيـات قابلـة للدحض. ولكنك تستطيع أن تكذب (وتدحض عدداً كبيراً من الفرضيات ، كمـا يبين مؤرخو العلم ، دون أن تسقط النظرية التي اشتقت منها تلك الفرضيات . وهذا ما أوحى للعديدين في السنوات الأخيرة أن النظريات الكبرى فـي العلـم ربما كانت أكثر قرباً إلى القصة مما توقعنا) .

هناك نقاط قليلة أخرى بشأن القصص تتصل بالموضوع الذي نناقشه هنـا . فمن الملاحظ أن القصص تدور حول البشر الفاعلين أكثر منـها حـول عـالم الطبيعة -ما لم يكن عالم الطبيعـة متصـوراً " بصـورة إحيائيـة " شـبيهة بالإنسان- . إن ما يميز البشر الفاعلين هو أن أفعالـهم لا تنتجـها " قـوى " خارجية مثل الجاذبية ، بل حالات قصدية : رغبـات ، معتقـدات ، معرفـة ، مقاصد ، التزامات .. الخ . ويصعب فعلياً " شرح " لماذا كان الفاعلون البشر ،

المدفوعون بحالات قصدية ، يعملون ما يعملون ، أو يستجيب بعضهم لبعض كما يفعلون ، ولا سيما في الحالات غير المتوقعة أو غير القانونية التي تشكل القصص . وهذا يقوي الحاجة إلى التفسير في فهم القصص . وهناك شيء آخر : فالقصص من إنتاج الرواة . وللرواة وجهات نظر ، حتى ولو ادعى الراوية أنه " شاهد على الأحداث " ليس إلا .

والآن ، هذا هو الحال أيضاً حين يتعلق الأمر بالعلم ، بالرغم من أن لغة العلم ، المقنعةَ في بلاغة الموضوعية ، تبذل كل الجهد لإخفاء تلك النظرة باستثناء حالة واحدة ، وذلك حين تعنى " بأصول " مجالها . إن " التغيرات في النماذج " التي تحدث خلال الثورات العلمية تعكس هذه الحالة المحجوبة ، نظراً لأنها تبدي الواقع المتمثل في أن ما يسمى بمعطيات العلم ليس إلا ملاحظات منظمة ومصممة استناداً إلى وجهة نظر في الذهن . إن الضوء ليس جسيماً ولا تموجياً ، فالأمواج والجسيمات نظريات ، في عقول صانعي النظريات والقائلين بها . والملاحظات التي يقومون بها مصممة لتحديد الأمر التالي : كيف تتفق الطبيعة مع هذه الأجزاء من " العلم الخيالي " ؟

لقد اتسم الفكر الغربي منذ اليونان بعادة عجيبة تفرض أن العالم عقلاني وأن المعرفة الصحيحة حول ذلك العالم ستتخذ دوماً الفرضيات المنطقية أو العلمية التي تقود إلى شرح وبرهان . لقد كان يعتقد حتى وقت حديث جداً بأن النظريات المصنوعة من فرضيات كهذه ، سيتبين صحتها أو خطؤها استناداً إلى ما إذا كانت تتطابق أم لا ، مع هذا العالم . ولكننا نتساءل هذه الأيام ، وبحق ، كيف نستطيع عرفان ماهية العالم في الواقع ، إلا عن طريق تلك العملية الغربية المتمثلة في بناء النظريات والقيام بالملاحظات بين الفترة

والأخرى للتأكد من أن نظرياتنا متماسكة بعضها مع بعض . وليس المهم كيف يتماسك العالم بعضه مع بعض ، بل كيف تتماسك نظرياتنا . وكلما أصبح العلم أكثر تطوراً ، أصبح أكثر اعتماداً على النماذج التأملية التي يبنيها ، وأصبحت قياساته للعالم غير مباشرة بدرجة أكبر . إن أصدقائي الفيزيائيين مغرمون بالملاحظة المتمثلة في أن الفيزياء هي تأمل 95 في المئة ، وملاحظة 5 في المئة فقط . وهم متعلقون كل التعلق بالعبارة " الحدس الفيزيائي Physical intuition " بصفته شيئاً لا يملكه إلا الفيزيائيون " الحقيقيون " . إنهم ليسوا مقيدين بالملاحظة والقياس فحسب ، بل يعرفون كيف يتوصلون إلى النظرية حتى من دونهما .

إن بناء " النماذج التأملية " على أعلى مستوى علمي هو ، بالطبع ، مقيد بدرجة عالية باللغات الرياضية التي تصاغ فيها النظريات المتقدمة . إنها تصاغ بهذا الأسلوب بالطبع بحيث نستطيع أن نكون واضحين إلى أبعد حد ممكن . ومن خلال الوضوح يمكن تجنب التناقضات المنطقية . ولكن للرياضيات وظيفة أخرى : إن الرياضيات ذات التكوين الجيد هي أيضاً نظام منطقي مشتق بعناية ، وهذه القدرة الكلية للاشتقاق في الرياضيات هي ما يعمل العالم على استغلاله . وعلى أية حال ، فإن غرض النظرية الرياضية في الفيزياء ليس مجرد الوصف ، ولكن التوليد . وهكذا على سبيل المثال ، إذا كان جبر الوظائف التربيعية يصف ما قد يحدث في مجال الروافع وعوارض التوازن ، فإن تطبيق قواعد جبرية عامة من هذا القبيل بصفتها قوانين ترابطية ، وتوزيعية ، وتبادلية ، يجب (بمحالفة الحظ) أن يقود إلى تنبؤات لم

يجر تصورها قبلاً بشأن الروافع ، ونقاط الارتكاز ، وعوارض التوازن ، وما شابه . وحين يحدث ذلك ، فإنه سيكون جنةً للعلم ، وزمناً للجوائز .

ولكن العلماء -كما أشار كل مؤرخ للعلم في السنوات المئة الأخيرة - يستخدمون كل أشكال المعينات والحدوس والقصص والمجازات لمساعدتهم في محاولة جعل نماذجهم التأملية تناسب " الطبيعة " ، أو جعل " الطبيعة " تتناسب مع نماذجهم بإعادة تعريف ما يعد "طبيعة" . إنهم يستخدمون أي مجاز ، أو أية صورة موحية ، أو خرافية ، أو أية نقاط ضعف في السلوك ، يستخدمون كل ما تقع عليه أيديهم من هذا القبيل إذا حالفهم الحظ .

لقد اعترف نيلز بوهر **Niels Boher** مرةً بقصة كيف توصل إلى فكرة التكامل **Complementarity** في الفيزياء ، والفكرة المتمثلة في المبدأ القائل: إنك لا تستطيع تحديد موقع الجزيء وسرعته معاً في وقت واحد ، ولا تستطيع بالتالي احتواءهما كليهما في مجموعة المعادلات نفسها . لقد لفتت انتباهه الفكرة العامة أولاً بصفتها إشكالية خلقية . فقد سرق ابنه لعبة صغيرة من دكان محلي صغير . وبعد عدة أيام دفع إحساس الطفل بالذنب إلى الاعتراف لوالده بالسرقة . وبالرغم من أن بوهر تأثر تأثراً كبيراً بفعل الندم هذا ، فإنه -بحسب قوله- تألم من إساءة ابنه . " لقد صدمت بواقع أنني لم أكن أستطيع أن أفكر بابني ، في الوقت ذاته ، في ضوء الحب وفي ضوء العدالة معاً " [3]. وهذا قاده إلى التفكير بأن بعض حالات الفكر شبيهة بالجانبين في إحدى الصور المحيرة التي وضعها علماء الجشتالت، والتي تستطيع فيها أن ترى : إما البطة أو الأرنب ، إما المزهرية أو الوجهين الجانبين ، ولكنك لن تراهما معاً في الوقت ذاته . ومن ثم ، وبعد عدة أيام ، بدا له وكأن الفكرة أخذت

تتفتح : إنك لا تستطيع أن تنظر ، في الوقت ذاته ، إلى موقع جُزيء ما بصفته ثابتاً في موضع معين ، ومتحركاً بسرعة في غير ما موضع على الإطلاق . وكان وضع القانون الرياضي سهلاً . فقد كان التقاط السردية المناسبة هو الذي استغرق العمل الصعب .

وبغية الانتقال مباشرة إلى موضوعنا ، دعوني أقترح تحويل مجهوداتنا في الفهم العلمي إلى شكل سرديات ، أو لنقل " معينات سردية " . وسنضم علماء وتلامذة يسكنون الصفوف التي نعلم فيها . وهذا سيتمثل في تحويل الأحداث التي نستكشفها إلى شكل سردي ، لإلقاء الضوء على ما هو قانوني ومتوقع في طريقتنا إلى النظر إليها ، بحيث نستطيع بسهولة أكبر تمييز ما هو قليل الأهمية ، ومشكوك في صحته ، وما هو بحاجة إلى شرح . ولديّ هنا زوج من الأمثلة ، أحدهما من العلم المتقدم ، والآخر من الصف .

اشتكى لي زميل فيزيائي منذ عدة سنوات من أن السيئ في النظرية الفيزيائية الحديثة أن معظم الأحداث التي تعالجها هي موضوعات من النوع الصغير جداً الذي يشكل جزءاً من بليون ، وهذا لا يحمل أي معنى لأن العالم الطبيعي يتابع سيره إلى الأبد . وهكذا سألني : ما القصة التي يمكن أن تقصها حول كونٍ مستمر في البقاء ؟ فاقترحت مازحاً أن عليه أن يخلق نوعاً من " صمغ glue " طبيعي افتراضي ، مادة تمضي باستمرار في الزمن ، ولنقل إنك تسميها غلو تيريوم glueterium . فأجاب على الفور : " رائع ، رائع " لأسباب ما تزال غير واضحة لي . وقد قال لي بعد عدة سنوات إن فكرة الغلوتيريوم شكلت نقطة انعطاف في تفكيره .

هذا هو مثالي الأول . أما مثالي الثاني فيأتي من مناقشة في الصف . كان الموضوع "الجوهر atom" ، اصغر شيء يمكن أن تكون الأشياء الأخرى مكونة منه ، وهو موضوع قديم جداً . اتسعت المناقشة ونشطت حين وصلت إلى نقطة " تقسيم أو تقطيع " المادة إلى أجزاء أصغر فاصغر ، إلى أن قال أحد الأطفال : " يجب أن تكون غير مرئية " . سأله أحدهم: لماذا تكون غير مرئية؟ أجاب آخر : لأن الهواء مكوّن من جواهر . وهو ما أدى إلى وقفة قصيرة .

استغل أحد الصبية الوقفة ليسأل : " هل على كل شيء أن يكون مكوناً من نفس الجوهر؟ حسناً ، كيف يمكن للجواهر نفسها أن تشكل كلاً من الصخور والماء ؟ "

علق أحدهم : " لنتصور أن لدينا أنواعاً مختلفة من الجواهر إذن . لابد أن يكون هناك جواهر صلبة ، وأخرى لينة ، وثالثة رطبة " .

أجاب آخر: " لا ، هذا جنون ، لنتصور أنها كلها متماثلة ، ويمكن أن تتشكل بأشكال مختلفة ، مثل الليغو Lego أو ما شابه " .

قال آخر : " ماذا يحدث حين نقسم الجوهر ؟ "

علق أحدهم : " عندئذ ، سينفجر الشيء كله .. بوم ! "

كان الحوار أصداء من الفلاسفة اليونانيين المبكرين ، مع سيطرة امبذوقليس وليس تاليس.

ما الذي يحدث حين تتخذ المحادثة هذا المنعطف ؟

حسناً ، أقول بعبارة أشد ما تكون وضوحاً : إن بؤرة الانتباه تتحول من اهتمام مطلق "بالطبيعة كما هي -هناك- خارجاً " إلى البحث عن الطبيعة ، أعني كيف نبني نموذجنا عن الطبيعة ؟ إن هذا التحول بالذات هو الذي ينقل

المناقشة من العلم الميت إلى صنع العلم الحي. وما أن نفعل ذلك حتى نصبح قادرين على إثارة معايير مثل : التصور ، والتشابه ، والمعايير الأخرى للقصص الجيدة .

إن جيرالدهولتون Gerald Holton ، المؤرخ العلمي الشهير ، والملاحظ البارع للعملية العلمية ، يعلق على ذلك بأن العلماء من أبكر العصور اتكلوا على سرديات من هذا القبيل لتساعدهم . استخدموا المجازات ، والخرافات ، والأساطير على طول الطريق : الأفاعي التي تبتلع ذيولها نفسها ، كيف نرفع العالم ؟ كيف نترك آثاراً يمكن تتبعها من جديد ؟ وما إلى ذلك ..

دعوني أعبر عن ذلك بلغة مختلفة بعض الشيء . إن عملية صنع العلم سردية . وهي تتمثل في غزل فرضيات حول الطبيعة ، واختبارها ، وتعديلها.. وهكذا . وفي طريقنا لتكوين فرضيات قابلة للاختبار نلعب بالأفكار ، نحاول أن نخلق حالات شاذة ، ونحاول أن نجد أشكالاً محيرة نستطيع تطبيقها على الاضطرابات التي يصعب معالجتها وترويضها ، بحيث يمكن تحويلها إلى مشكلات قابلة للحل ، ونتصور حيلاً نتغلب بها على الارتباكات . إن تاريخ العلم -كما حاول جيمس بريانت كونانت yames Bryant Conant أن يعرضه علينا- [4] يمكن أن يروى درامياً بصفته مجموعة من سرديات شبه بطولية في حل المشكلات. وقد أحب نقاده أن يشيروا إلى أن دراسات الحالة التي أعدها هو وزملاؤه لم تكن علماً ، بل تاريخاً للعلم ، بالرغم من كونها لافتة للانتباه .

أنني لا أرى أن علينا الآن أن نحل تاريخ العلم محل العلم نفسه . إن ما اقترحه هو بالأحرى أن يكون تعليمنا للعلم من البداية حتى النهاية معنياً

بالعمليات الحية لصنع العلم ، بدلاً من كونه تقريراً عن " العلم الجاهز " فحسب، كما يعرض في الكتب الدراسية والأدلة ، وفي " تجربة العرض " النموذجية والميتة في الغالب .

أعرف تماماً أن معلمي العلوم الجيدين (وهناك عديدون ، بالرغم من أنه لا يمكن أبداً أن يوجد ما يكفي منهم) يعملون في الواقع ما اقترحته : يركزون على الصنع الحي للعلم بدلاً من البقايا المنجزة للعلم ، تلك التي يسمونها العلم المكتمل . ولكن ، وضمن روح روبرت كاربلاس ، أود تقديم بضع اقتراحات بشأن الكيفية التي يمكننا بها ، نحن أفراد الجماعة العلمية ، مساعدة بعضنا بعضاً ، بدلاً من مجرد وضع تشريع حول المعايير ، وربط الأجور بمؤهلات المعلمين . لأني اعتقد أن هناك ما يمكن للمرء تسميته " برامج تقنية " للتدريس الجيد يمكنها تقديم مساعدة هائلة في الصف ، تقنية تركز من جديد على عملية حل المشكلات العلمية بدلاً من العلم الجاهز و "الإجابات " . وسأختم ببعض الأمثلة ، وربما بمبدأ أو مبدئين .

ربما كان الاقتراح الأول يتصف بكونه أحد تلك المبادئ ، وهو يقول : " إن فن زيادة الأسئلة المتحدية يماثل في أهميته فن إعطاء إجابات واضحة . " وأنا أود أن أضيف " أن فن تنمية أسئلة من هذا القبيل ، وإبقاء الأسئلة الجيدة الحية ، يماثل في أهميته كلاً من الاثنين المذكورين " .

إن الأسئلة الجيدة هي الأسئلة التي تثير إشكاليات تقوّض " الحقائق " الواضحة أو القانونية ، وتفرض التناقضات على انتباهنا . والواقع أن الكثير من أفضل المواد الداعمة ، والتي أنتجتها المشاريع العلمية في حركة إصلاح المناهج في الستينيات كانت من هذا القبيل. دعوني أذكر زوجاً منها ، وقد انتج كليهما " لجنة دراسة العلوم الفيزيائية " .

كان أحدهما " القرص المطاطي عديم الاحتكاك " وهو علبة قصيرة وثخينة من الثلج المجفف مع ثقب في قاعدتها ، بحيث يتسرب منها ثاني أوكسيد الكربون المذيب للثلج ، مؤدياً إلى تطويف القرص إلى الأعلى دونما احتكاك "حشيته " باللوح الزجاجي الذي يعلوها. وعلى ذلك السطح ، وتحت تلك الظروف ، تبدو الأجسام التي وضعت في حالة حركة وكأنها تبقى في الحركة تماماً كما تتطلب قوانين نيوتون في الحركة . إنه جهاز صغير ، ولكنه يقود إلى أسئلة لا نهاية لها حول " الظروف المثالية " المطلوبة في قوانين الفيزياء العامة ، أي كيف تتصور الظروف المثالية ، وما الذي قد تعنيه بأشياء مثل "الفراغات التامة " و " السطوح عديمة الاحتكاك " ما شابه . إنه يجعل المحادثة السردية تسير بنفس الأسلوب الذي حصل عليه آلان بولوك Alan Bullock منذ عدة سنوات مع ملكة إنكلترا بمناسبة حضورها العشاء السنوي لمتحف تيت Tate Gallery. كان السير آلان مضيفها بصفته رئيس هيئة المتحف. وهو مؤرخ قدير . كان حينئذٍ نائباً لرئيس جامعة اوكسفورد . ومن المعروف عن الملكة اليزابيث أنها تكره الأحاديث التافهة ، لذلك قرر السير آلان أن يجد سؤالاً بعيداً عن التفاهة ، وليس خلافياً جداً من الناحية السياسية، فضرب على الوتر الحساس . سألها : " سيدتي ، متى قررت العائلة المالكة أن تصبح دالة على الاحترام " ؟ قالت : " حسناً ، لقد حدث ذلك في عهد فكتوريا ، حين اتضح أن الطبقة المتوسطة أصبحت أساسية لازدهار بريطانيا واستقرارها" . واستمرت المحادثة حوالي الساعة . إن السير آلان بمقدرته التاريخية تأكد من أن " الصورة الملكية" كانت بناءً ، كانت تعاقداً وشرطاً مثالياً لنظرية في الملكية . ومغزى القصة : عندما تتكلم أنظر دوماً إلى " شرط مثالي" للكلام ، إلى أنسب صورة في ذهنك ، إذا كنت تريد أن تعرف كيف يعمل العالم .

أما التجربة الثانية فهي رقاص معلق في السقف مع علبة كبيرة من الرمـل المسحوق في نهايته ، وثقب في وسط قعر العلبة ، وصفـــائح مــن الــورق ممدودة تحته على الأرض . والشيء الملاحظ لهذه الأداة أنــها تــترك ذيــلاً لحركاتها طول مسارها ، وتأثيرات تضاؤل الذبذبات والأشــكال التــي تتركــها انحرافاتها الشاذة .. الخ . والآن ، لابد من القول : إن الغرض من صنع أيــة أداة علمية (سواء أكانت للبحث أم للتدريس) هو تمكين العالم أو المتعلم مــن ملاحظة أحداث في الطبيعة أو وصفها أو قياسها ، أحداث كـــانت قبــل ذلــك صغيرة جداً ، أو كبيرة جداً ، تتلاشى بسرعة أو لا تتلاشى بســرعة كافيــة . أظن أن فكرة " العلبة-الرقاص " ظهرت في الأصل لدى فرانك اوبنــهايمر F. Oppenheimer في متحف الاستكشاف Exploration في سان فرانسيسكو . وهي ممتازة لاستكشاف عالم القوى والتناسقات الذي يصعب ســبره بطــرق أخرى : إنك تستطيع عن طريقه أن تستغرق في الأحلام ، وتجــري تجــارب بمعدل اثنتي عشر تجربة في الساعة . لقد شاهدت فريقاً في الثانية عشرة من العمر ، في فصل صيفي في كامبردج ، يتعلمون من خلال تجارب كهذه ، فــي فترة ما بعد الظهر ، أساسيات تفوق ما يتعلمه العديد من الناشئة فــي فصــل كامل من كتاب مدرسي اعتيادي .

إن الرقاص المسجّل ينطوي على درس يسير معه ، مفــاده : " إذا كــانت صورة واحدة تعادل ألف كلمة ، فإن تخميناً جيداً يعادل ألــف صــورة " . إن التخمين الجيد والحزر يسمى عادة ، وبصورة رفيعة ، " فرضية " . وما هــو هام بشأن الفرضية ، (أو الحزر الجيد) هو أنها تشتق من شيء تعرفه سابقاً ، " شيء عام شامل " يتيح لك أن تمضي أبعد مما تعرفه سابقاً . وهذا " الشــيء العام " اعتدت أنا أن أسميه " بنية " الموضوع ، أعني المعرفة التي أتاحت لــك أن تذهب إلى أبعد من الجزئيات التي صادفتها من قبل . إن البنية التي أتحـدث

عنها هي –بعبارة ما – في الرأس . وأن يكون المرء قادراً على أن يمضي متجاوزاً المعلومات المعطاة " لـ " يتصور الأشياء " يمثل واحدةً من المتع القليلة الباقية في الحياة . إن أحد الانتصارات الكبيرة للتعلم (والتعليم) هو التوصل إلى تنظيم الأشياء في رأسك بأسلوب يتيح لك أن تعرف أكثر مما عليك أن تعرف . وهذا يتطلب تفكيراً ، وتوليداً لما تعرفه . وعدو التفكير هو الخطى السريعة – الألف صورة .

إن ما جاء في قول مايز فاندر روهي Mies Vander Rohe عن العمارة بشكل عميق ، نستطيع أن نقوله عن التعليم ، ولا سيما تعليم العلوم . وهذا القول يتمثل في العبارة التالية: " الأقل هو الأكثر . " ولهذا أيضاً نكهة سردية مميزة . فالمشكلة هي : كيف تستطيع أن تحصل على الأكثر من الأقل ؟ وحل العقدة يتلخص في تعلم التفكير بما حصلت عليه من قبل . واعتقد أن هذه المسلمة تكمن في صميم كل منهاج جيد ، كل خطة درس جيدة ، كل لقاء للتعليم والتعليم .

ولذلك ، حين يأتي وقت البيروقراطيين ليضعوا معاييرهم ، ويصمموا اختباراتهم لضبط الكيفية التي نعمل بها ، فإن عليهم أن يتبنوا هذا القول بصفته معيارهم الأول . سيكون عليهم أن يبنوا اختبارات أفضل من تلك التي نجدها الآن .

وحين يأتي وقتنا ، لمساعدة بعضنا بعضاً ، في تصميم وبناء مناهج في العلوم ، فإني آمل أن يُشع هذا المثل فوق الجهود .

الفصل السابع

التأويل السردي للحقيقة الواقعية

I

ما الذي يستفاد في الواقع ، وما الذي يُخسـر ، حيـن تعطـي الكائنـاتُ الإنسانية معنى للعالم عن طريق رواية القصص بشأنه ، أي باستخدام الأسلوب السردي لتأويل الحقيقة الواقعية **Reality** ؟

الجواب العادي على هذا السؤال هو نوع مـن الوصايـا المرسـلة باسـم "الطريقة العلمية " : عليك ألا تغفر الضلال أو الوهم ، ولا تتفوه بفرضيات غير قابلة للتحقيق ، ولا ترتكب تناقضاً ، ولا تعامل التاريخ بصفته سبباً .. وما إلى ذلك .

إن القصة ، بحسب هذا النوع من الوصايا ، لا تشكل المادة الواقعية للعلم ، لذلك يجب تجنبها أو تحويلها إلى فرضيات قابلة للاختبار .

لو كان صنع المعاني مكرساً دوماً لإنجاز الفهم " العلمي " فربما كانت هـذه التحذيرات معقولة . ولكن لا المعرفة المختـبرة للاختبـاريين ، ولا الحقـائق المسلمة للعقليين تصف لنا الأساس الذي يستند إليه الأنـاس العـاديون فـي إعطاء معنى لخبراتهم التي لا حصر لها . ولنقل على سبيل المثال : ماذا تعني تحية " باردة " من صديق ؟ أو ماذا عنت الجماعة الإيرلندية المسـلحة **IRA** برفضها استخدام كلمة " دائم " في إعلان وقف النار عام **1994**م.

إن هذه الأمور تتطلب قصة . والقصص تحتاج إلى فكرة بشـأن اللقـاءات الإنسانية ، تحتاج إلى افتراضات حول ما إذا كان الأبطال يفهم بعضهم بعضاً ، وإلى تصورات مسبقة حول المعايير القاعدية . وإن أموراً كهذه هي ما يمكّننـا

من النجاح في نقل ما يقوله شخص ما إلى ما عناه هذا الشخص ، وفي تحويل ما تبدو عليه الحالة إلى ما هي عليه حقيقةً .

وبالرغم من أن الطريقة العلمية ليست عديمة الصلة بكل ذلـــك ، إلا أنـــها ليست بالتأكيد الأسلوب أو الطريق الوحيد لفهم العالم .

هل التأويلات السردية تقتصر إذن علـــى الجزئيـــات ، أي علـــى البيانـــات والتقارير الخاصة التي تناسب ظرفاً ما ؟ أم أن هناك أيضاً بعض العموميـــات universals في الحقائق الواقعية التي تبنيها ؟

أود أن أجادل في هذا الفصل بأن هناك فعلاً عموميات ، وأن هذه العموميات جوهرية للحياة في ثقافة . وفي سبيل إيضاح موقفي ، أريد الآن أن أمثل لذلك بتسع عموميات من الحقائق السردية بغية الإجابة على سؤالي الافتتاحي حـول مدى الربح والخسارة باستخدام تأويلات من هذا القبيل فـــي تكويـــن مفـــهوم "للحقيقة الواقعية " .

نستطيع أن نبدأ بالسؤال : لماذا حدث بصورة مفاجئة أن العديد منا في علم النفس أصبحوا على هذا القدر من الاهتمام بالبناء السردي للحقيقة الواقعيـــة ؟ هل هي ما بعد الحداثة التي تحدت علماء النفس أخيراً ، ودعتهم إلى رفـــض روابط المثير – الاستجابة بصفتها " أسباباً " للسلوك ؟ إني أجيب بـــ لا ، على الأرجح ، لأن الانزعاج الذي قاد إلى الاهتمام الجديد بالبناء السردي للحقيقـــة الواقعية يسبق كثيراً ظهور ما بعد الحداثة الموجهـــة بـــالمنظور والمعاديـــة للأصولية . وربما كان لسيغموند فرويد أثر في ذلك أكبر ممـــا فعلـــه دريـــدا Derrida أو فوكو Foucault ، ويكفي لذلك افتراضه " واقعاً حقيقياً نفســياً " يبدو أكثر انقياداً للحاجات الدرامية منه لأحوال العالم الموضوعي [1]. كما كـــان

للنظرة الجديدة new look دور مماثل عن طريق إبرازها رؤانا بشأن كيفية تصور العالم بغية زيادة المعنى الشخصي [2]. وفي مدى أحدث ، أفاد التمرد ضد العقلانية العامة " لبياجه Piaget " القائلة بأن النمو العقلي يتمثل في قفزات منطقية تعززها الخبرة العامة في البيئة . لقد تحول النمو العقلي ليصبح أكثر خصوصية من ذلك بكثير . إن تعلم كيفية عمل الأرجوحة ، على سبيل المثال ، لا يمكن أن يقود على الإطلاق آلياً إلى فهم عمل دعامة التوازن ، بالرغم من أن الاثنتين تحكمان بالمبادئ الفيزيائية نفسها ، وتوصفان بالقاعدة الجبرية نفسها . إذن ، ما المشكلة ؟

يبدو أن مناداة بياجه بالتفاوت Decalage لتفسير عدم انتقال المبادئ دوماً من مجال إلى آخر لم تعجب أحداً . إن المبدأ الجديد ، أعني خصوصية المجال التي أصبحت القاعدة بدلاً من الاستثناء في التطور المنطقي ، تتمثل في أن إنجاز المعرفة هو دوماً " متموضع " ، رهن بمواد ، ومهمة ، وبالكيفية التي يفهم المتعلم بها الأشياء [3]. وربما كان جون سيلي – براون - John Seely Brown وزملاؤه هم الذين عرضوا الأمر بأشد قدر من الإيجاز حين اقترحوا الكلام عن الذكاء على أنه ليس " في الرأس " فحسب ، ولكن بصفته " موزعاً " في عالم الشخص ، ومن هذا العالم صندوق الأدوات لوسائل تكوين الاعتقاد ، والكشف ، والأصدقاء المتوافرون الذين يستطيع الاستعانة بهم [4]. إن الذكاء بكلمة واحدة يعكس ثقافة مصغرة للعمل : المراجع التي يستخدمها الشخص ، والملاحظات التي يسجلها عادةً ، وبرامج الحاسوب ، وبنوك المعلومات التي يعتمد عليها ، وربما – وهو الأهم من كل ما سبق – شبكة الأصدقاء ،

والزملاء ، أو المعلم المشـرف ، الذيـن يسـتند إليـهم للتغذيـة الراجعـة، والمساعدة، والمشورة ، وحتى لأجل الصحبة فقط .

ومن اللافت للنظر أن حظك في كسب جائزة نوبل يزداد إلى حـد هـائل إن كنت قد عملت في مختبر مع شخص حصل سابقاً على هذه الجـائزة ، ليـس بسبب " التشجيع " أو " الرؤية والوضوح " فحسب ، بل لأنـك شـاركت فـي الدخول إلى شبكة توزيع أكثر غنى [5].

وهكذا يحتمل أن يصح ما يقال من أن تأويل المعاني لا يتم " بنظرة مـن لا مكان " [6]، في مجال العلوم كما يصح في الحياة اليومية المتسمة بـالفوضى . لذلك لا ينبغي أن يوصف الطفل الصغير بأنه " عالِم صغـير " [7]، حتـى حيـن ينشغل بفهم عالم الطبيعة ، إلا إذا أفسح المرء مكاناً لسردية الحياة المراوغـة في العوالم التي يصفها جمس واطسـون James Watson فـي " الالتفـاف المزدوج Double Helix " ، وريتشارد فينمـان Richard Feynman فـي "يوميات " اوابراهام بايس Abraham Pais في دراساته البارعة عن ألـبرت انشتاين [8]. وفي الحقيقة إذا جعلت صفوف العلوم أكثر شبهاً بالعوالم المراوغة للعلماء العاملين – ونعني العوالم الملأى بدعابـات الفرضيـات المتوحشـة ، وبهجة الإجراءات الخارجة عن المألوف – فإن الربح من الأداء الجيد سرعان ما يتضح [9]. إن إطلاق حرية الحدس والتفكير في الصف لابد أن يأتي بشـيء جديد أياً كان هذا الجديد .

إن تعلم المرء أن يصبح عالِماً يختلف عن " تعلم العلوم " . إنه تعلم ثقافة ، مع كل صنع المعاني اللاعقلاني الذي يرافقه .

وخلال عرضي للأساليب التسعة التي تُعطي فيها التأويلات السردية شكلاً للحقائق الواقعية التي تخلقها وجدت من المستحيل التمييز الحاد بين ما هو أسلوب سردي للفكر ، وما هو " نص " أو حديث سردي . إن كلاً منهما يعطي شكلاً للآخر ، تماماً كما يصبح الفكر غير قابل للتخلص من اللغة التي تعبر عنه ، وقد تشكله أيضاً . إنها إشكالية ييتس yeats القديمة حول كيفية التمييز بين الراقص والرقصة .

وكما أن خبرتنا عن العالم الطبيعي تميل إلى تقليد مقولات العلم المألوف ، كذلك تتخذ خبرتنا بالأمور الإنسانية شكل السرديات التي نستخدمها في الحديث عنها [10]. ولننتقل الآن إلى العموميات التسع للحقائق الواقعية السردية .

1- **بنية للزمن المستغرق** : فزمن المقاطع السردية لا يقاس بالساعة أو المترونوم، بل بانفتاح الأحداث الجوهرية ، على الأقل ، في بدايات ، ومنتصفات ، ونهايات. إنه نسبي يتعذر اختزاله ، أو تحويله إلى وضع أقل تعقيداً بلغة النحويين . إن زمن السرد -كما لاحظ ريكور Ricoeur [11]-زمن إنساني ، يأخذ دلالته من المعاني التي تُعزى للأحداث ، إما من أبطال السردية، أو من الراوية أو من كليهما معاً .

وبعض أنصار السرد ، مثل ويليام لابوف William Labov ، يموضعون هذه الزمنية الضمنية للسرد ، ويربطونها بتتابع العبارات أو الفقرات الذي يحافظ على المعنى والذي يشكل حديث السرد نفسه [12].

ولكن ، بالرغم من أن هذه نقطة لغوية مفيدة ، إلا أنها ربما عتمت على شيء أعمق في طبيعة السرد بصفته أسلوباً للتفكير . إن التتابع الزمني للعبارات يحافظ بالتأكيد على المعنى، في تتابع مثل " مات الملك ؛ لبست الملكة

ثوب الحداد " . ولكن هناك طرقاً مألوفة أخرى في التعبير عن الديمومة الشخصية غير تتابع العبارات بالمعنى الضيق ، مثل العودة إلى الوراء، والإسقاط إلى الأمام ، والمجاز المرسل ، وما شابه . وقد ألح نلسون غودمان Nelson Goodman على أن هناك وسائل عديدة لتمثيل تتابع الأحداث الإنسانية في السرد[13]. ففي الرسم التلويني السردي -على سبيل المثال- يفرض المشاهد بنية تتابعية من دون مساعدة الفقرات المتتابعة . وفي أفلام روبه - غرييه Robbe Grillet مثل " السنة الأخيرة في مارينباد " يجري التلاعب ببراعة بالتتابع عن طريق تقديم زمن الأحداث أو تأخيرها حتى ينتهك واقعياً المفهوم القائل إن ما يكمن في التقاطنا للسرد هو " نموذج عقلي" لديمومته النسبية أو المظهرية ، زمن مقيد لا في الساعات فحسب ، بل بالأفعال ذات الصلة بالإنسان الذي تجري في حدوده .

2-خصوصية نوعية : تتعامل السرديات مع حالات خاصة جزئية ، أو أنها بالأحرى تتحقق فيها . ولكن يبدو أن الخصوصية ليست إلا وسيلة لتحقيق السردية . ذلك أن القصص الخاصة تقع في أنواع أو نماذج : شاب سيئ يغوي فتاة طيبة ، وما شابه . إن المفكرين من أنصار السرد والمسرح من أرسطو إلى هذا اليوم وقفوا محتارين أمام مسألة الدجاجة - البيضة المتمثلة فيما إذا كانت الأجناس " تولّد " القصص الخاصة ، بمعنى أنها تقودنا إلى تأويل تتابع الأحداث بحسب قوانينها النوعية ، أم أن الأجناس ليست إلا "لواحق للأفكار " تجيء بعدها ، ولا يحدثها إلا العقول الكبيرة المبدعة .

هناك حجتان لجعلي أكثر استعداداً للنظر إلى الأجناس بصفتها مولّدة لأفرادها :

الحجة الأولى : من قبيل الحس العام ، الـذي يشير إلى أن بعض القصص تبدو متماثلة تماماً ، نسخاً من شيء أكثر عمومية ، مهما كانت خاصة . إن القصص تذكر الناس بصورة لا يمكن تجنبها بقصص أخرى تشبهها . هل الروايات المتعددة لقصة (الشاب السيئ والبنت الطيبة) مجرد حالات من النوع الطبيعي ، تماماً مثلما هي قصة " الذهبي اللذيذ " و "الخد الأحمر " و " الصغير السكري " . هل هذه القصص جميعاً نسخ من النوع الطبيعي "التفاح" ؟ إذن ، ما نوع الفئات التي تسمى أجناساً ؟

والحجة الثانية : تتناول تلك القضية المتمثلة في أن أشخاص القصص وأحداثها ليست سوى " وظائف " للبنى السردية التي هي أكثر شمولاً ، وهي في الوقت ذاته جزء لا يتجزأ منها . إن القصص بصفتها كليات ، وإن الوظائف المكونة لها لن تكون بهذا المعنى سوى رموز لنماذج أكثر اتساعاً . إن الشاب السيئ الذي يغوي فتاةً طيبة يتطلب أحداثاً لملء القصة ، وبعبارة أدق ، يتطلب نوعاً معيناً من تلك الأحداث يناسبها بشكل خاص. إن "إغواء البنت الطيبة " يمكن أن يتم بتقديم هدية ثمينة لها ، بالتحدث إليها عن سيارتك الرولز رويس ، بذكر أصدقاء كبار لك ، والقائمة تطول بهذه المناسبة . فالهدية الثمينة يمكن أن تكون زهور الأوركيدا الغريبة ، أو تذكرة لمقصورة في الأوبرا ، أو حتى سلسلة ذهبية طويلة . ويجري إنجاز خصوصية سردية ما بملء وظيفتها النوعية . وعن طريق " ملء الوظيفة " هذا يمكن لخصوصيات السردية أن تتنوع ، أو تملأ بأشياء نبتكرها ونضيفها نحن حين تكون غائبة .

لقد قال الاستير فاولر Alastair Fowler ذات مرة : " أنَّى للجنس الأدبي أن يكون حمامة وهو أقل من وكر حمام ! " [14] ، ويعني أنه كم مهمل . وربما كان رد فعل لمنظّر أدبي تعرض لمواجهة نقاد قساة في مناقشة حدّية بشأن "نماذج " الأجناس . أما بالنسبة للبقية منا ، فإن للأجناس " حقيقة واقعية " مذهلة ، وخارقة للطبيعة تقريباً . ولكن أين تكمن تلك الحقيقة الواقعية ؟ وبأي معنى يكون وجودها ؟

إن الجنس يتميز عادة إما بصفته نوعاً من النصوص ، أو أسلوباً في تأويل نص . لقد كتبت ماري مكارثي Mary Mccarthy قصصاً قصيرة للمجلات في أجناس متعددة ، يقع معظمها في ما اسماه نورثروب فراي Northrop Frye جنس " السخرية " [15]. ثم نظمت القصص في كتاب ، مرتبةً بحسب عمر البطلة، ويفترض أنها هي نفسها ، وأضافت بين القصص تعليقاً عن حياتها ، ونشرت كل ذلك بصفته سيرةً ذاتية أعطتها عنوان : " ذكريات صبية كاثوليكية". هل حولت الأجناس بذلك ؟ بعدئذ ، استقبل القراء ، دون اختلاف تقريباً ، كل قصة جديدة نشرتها على أنها حلقة جديدة من سيرتها الذاتية بدلاً من كونها قصة خيالية. ولكن ذلك يمثل لعبة خطيرة ، لأني أعرف أن قراءة نص بصفته كشفاً واقعياً عن النفس لا تعادل قراءته بصفته قصة خيالية [16].

إذن ، ما الأجناس ؟ وأين توجد ؟ وكيف نوفق بين وجوهها المتنوعة ؟ إن الجنس "موجود " في نص ، في عقدته وأسلوب روايته . هذا من جهة ، أما من الجهة الأخرى ، فهو "موجود" بصفته أسلوباً لإعطاء معنى لنص ما ، بصفته نوعاً "لتمثيل" العالم . ولكن ، أليست الأجناس أيضاً "في العالم" ؟ أليست صراعات للولاءات ، لوالب من الجشع وفساد السلطة ؟ حسناً ، ليس

ذلك تماماً ، لأن أية قصة ، أية حقيقة سردية يمكن أن " تقرأ " بطرق مختلفة، ويجري تحويلها إلى أي جنس : كوميديا ، تراجيديا ، رومانس ، سخرية ، سيرة ذاتية ، أو غير ذلك .

لذلك ، ليس مفاجئاً إذن أن ما يكتبه الكتّاب ، وكيف تكون قراءتهم من القراء لا يسيران دائماً في طريقين متوازيين . لقد صدمت إدنا أوبراين Edna O'Brien قراءها الإيرلنديين برواياتها الأولى . لقد كتبتها احتجاجاً على حالة النساء ووضعهن . ولكنهم قرأوها بصفتها استكشافات شهوانية وسيراً شبقة للخيانة . وهذه الروايات تلقى ا لترحيب الآن حتى في صحافة دبلن المحترمة، لكونها تعكس حساسية جديدة رائدة نحو النساء اللواتي يقعن في قبضة أزمنتنا المتغيرة ، وجمهور أوبراين من القراء يضم بنات الأمهات اللواتي صدمن في أزمنة سابقة [17]. ذلك أن تأويل السرد يتأثر بعمق بالظروف الثقافية والتاريخية. ومن هذا المنظور يصح قول ألاستير فاولر بان الجنس الأدبي ليس حمامة ولا هو وكر للحمام . أو كما قال كليفورد غيرتز Clifford Geertz : " الأجناس تفقد الوضوح وتصبح ضبابية "[18].

ولا يعني هذا أن الأجناس المتمايزة مدونة في الموروثات البشرية ، أو حتى أنها تمثل "عموميات " ثقافية . ولكن وجود الأجناس كلي . فما من لغة طبيعية دُرِست كانت بدونها : أساليب تأويل الموضوعات المتضمنة في الحديث ، سجلات أو لوائح الكلام ، وحتى اللهجات الفردية المميزة للحديث ، وغالباً ما يكون هناك معجم متخصص أيضاً [19]. إننا لا نعرف كيف نبدأ في تأويل سرد ما، ما لم نكن قادرين على أن نخمن تخميناً مطلعاً بشأن الجنس الذي ينتمي إليه .

وألخص بأن الأجناس أساليب متخصصة ثقافياً في تصور الشرط الإنساني والإفصاح عنه.

ولكن ، ماذا عن الواقعي العنيد الذي يريد التمسك بالنظرة المتمثلة في أن الأجناس – سواءٌ في ذلك أأخذت بصفتها تأويلات أم أساليب للاتصال – تعكس أيضاً " حقيقة واقعية " في العالم ؟ حسناً ، إن حالته ستسلي ، على نحو ما ، بورجس وكتاباً " واقعيين سحريين" آخرين . لأن الذي يمكن أن يكون واقعياً لابد أن يصبح ضحية هزيلة للتصميمات الأدبية للآخرين ، بل مغفلاً . ولكنه حتى في هذا الوضع يظل محمياً بإحدى عموميات الثقافة . إن أكثر الثقافات حنكةً وتقدماً لا تستطيع أن تقاوم إغواء الأجناس التي تبنيها . إن الحقيقة الواقعية صنعت بأمر ، وحتى بتشريع ، لتقلد أجناسنا الأدبية . إننا نملأ عالمنا بشخوص وأبطال انطلاقاً من أجناسنا السردية ، ونعطي معاني للأحداث بتمثلها تحت أشكال الكوميديا ، والتراجيديا ، والسخرية ، والعاطفة أو الرومانس .

3-للأفعال دواعٍ ومبررات: إن ما يفعله الناس في السرديات لا يحدث مطلقاً بصورة عفوية ، كما أنه ليس محدداً كلياً بسبب ونتيجة . إنه مدفوع بمعتقدات ، ورغبات ، ونظريات ، وقيمٍ ، أو " بحالات قصدية " أخرى . إن الأفعال السردية تقتضي حالات قصدية . والسرد التجريبي يصف الأفعال السردية بأسلوب يقطع هذه الصلة بين الفعل والحالات التي تشكل خلفيته ، وهي حيلة أدبية يستخدمها أحياناً ميشيل ليريس Michel Leris [20] ، على سبيل المثال . ولكن حتى الرواية الخيالية " غير السردية " تعتمد على الواقع المتمثل في أن القارئ سيتعرفها على أنها انحراف عن المتوقع ، أو انحراف عن الطريق المألوف . وحين تؤدي الأحداث الطبيعية دوراً في قصة ما ، فإنها

تفعل ذلك بصفته " وسطاً أو إطارا " . إنها شيء لافت نظرا للآثار التي تتركها في أفعال الأبطال وحالاتهم القصدية ، وظروفهم المعنوية ، (كما أدت عاصفة في البحر إلى جبن اللورد جيم حين فر من سفينة الحج) . وكما قال بودلير Baudelaire : " إن أولى مهام الفنان هي أن يستبدل الإنسان بالطبيعة " ، أي أن يحل الإنسان محل الطبيعة .

على أن الحالات القصدية لا تحدد كلياً مجرى الفعل أو تيار الأحداث على الإطلاق . هناك عنصر للحرية متضمن دوماً في السرد . إنها تلك الفاعلية التي يمكن أن تتدخل في السلسلة السببية المفترضة . إن الفاعلية تفترض الاختيار . حتى حينما تنحدر الفاعلية إلى ما يقارب الصفر ، كما هو الحال في روايات بيكيت Beckett ومسرحياته ، أو رواية جول رومان Jules Romain " المُغْفَلة " وعنوانها " موت لا أحد The Death of No Body " . لقد أنجز تأثيرها بمناقضة توقعات السرد . وربما كان احتمال تدخل الخيار البشري الموجود دوماً هو الذي يثير السردية ويغريها بأن تكون ضد مفهوم السببية في المجال البشري . إن الحالات القصدية لا " تسبب " الأشياء ، لأن ما يسبب شيئاً لا يمكن أن يكون مسؤولاً عنه معنوياً . إن المسؤولية تقتضي الخيار . والبحث في السردية ينصب على الحالات القصدية التي تقف " وراء " الأفعال . إن السرد يبحث عن مبررات ، لا عن أسباب ، والمبررات يمكن الحكم عليها ، يمكن تقويمها في ضوء النظام المعياري للأشياء .

4- التكوين التأويلي : ماذا يعني قولنا : إن فهم السردية هو تأويل ؟

هناك مبرر يتمثل في أنه لا توجد قصة لها تفسير وحيد فريد . إن معانيها المفترضة متعددة من حيث المبدأ ، وليس هناك من إجراء عقلاني لتحديد ما

إذا كانت " قراءة " خاصة ضرورية كما تكون الحقائق المنطقية ضرورية ، كما لا توجد طريقة اختبارية لتحقيق أي قراءة خاصة . إن غرض التحليل التـأويل يتمثل في توفير بيان مقنع ، وخال من التناقض ، عما تعنيه القصة ، توفـــير قراءة تحافظ على العناصر التي تشكلها . وهذا ما يخلق " الحالة التأويليـــة " الشهيرة التي تحاول تسويغ " صحة " قراءة معينة للنص ، ليس بالرجوع إلـى العالم الملاحظ ، أو إلى قوانين السبب الضروري ، بل بالرجوع إلى القــراءات البديلة الأخرى. " إننا نحاول -كما قال شارلز تيلــور Charles Taylor- أن ننشئ قراءة للنص كله ، وفي سبيل ذلك نستنجد بقراءات تعبيراته الجزئية .

ولما كنا نتعامل مع المعنى ، مع صنع المعنى ، حيث لا يكــون للتعبــيرات معنى إلا في علاقتها بالآخرين ، فإن قراءة التعبيرات الجزئية رهن بقـــراءات الآخرين ، ورهن بالكل في نهاية المطاف " [21].

ونظراً لأن معاني أجزاء قصة ما ، هي أولاً " وظائف " للقصة بصفتها كلاً ، وأن القصة بصفتها كلاً ، يتوقف تكوينها ، في الوقت نفســه ، علــى أجــزاء مناسبة مكونة لها ، فإن تفسير القصة يبدو تأويلياً بصورة لا يمكن تغييرهــا . إن أجزاء القصة ، والقصة بصفتها كلاً، يجب أن توضع لتعيش معاً . وحيــن تأسر قصة اهتمامنا فإننا لا نستطيع مقاومة الإغراء بجعل أجزائها تفعل ذلـــك أيضاً . وذلك ما يخلق القسر في التأويل السردي [22].

يجادل بعض منظري الأدب وفلاسفة العقل بأننا لا نلجــأ إلــى الإجــراءات التأويلية إلا حين يكون نص ما ، أو العالم الذي يصفه " مشوشــاً ، ناقصــاً ، ضبابياً .. " [23].إننا بالتأكيد ، على وعي تام بالوقوع في الأسلوب التفســيري تحت هذه الظروف . ولكن هل يتمثل ا لوضـــع فـــي أن التفكــير التفســيري

مفروض علينا نتيجة نقص الإنارة والوضوح ؟ ربما يغرينا نوع مـــن الســرد السهل بالتفكير لمجرد أنه يتناول " العالَم كما هو " ، مـــن دون الحاجــة إلـــى تفسير ، فغزو المريخ الشهير الذي " خلقه " أورسون ويلز في " حرب العوالــم War of the worlds " يفضي ببساطة إلى التفسير نتيجة الاستغلال الرائـــع للتأويل الجاهز [24].

لقد كانت الإذاعة نصراً فيما يسميه رولانـــد بـــارث Roland Borthes " النص المقروء ". إن النصوص " المقروءة " تؤثر عن طريق إطـــلاق البنـــى السردية الروتينية المكررة ، والمكتوبة ، إنها تتحدى المستمع لخلق نصـــوص من وضعه . وينظر إلى القارئ هنا بصفته شـــريكاً فـــي التـــأليف [25]. وكـــلا الشكلين تأويلي ، والتفسيرات الآلية للسرديات تشبه " فقدان الســـــياق " فـــي الحاسوب .

هناك مظهر تأويلي آخر للحقيقة الواقعية المروية يتمثل في التلهف الـــــذي تخلقه لمعرفة:"لماذا" رويت القصة الآن ، " وتحت " هذه الظروف ؟ من " هذا " الراوية ؟

من النادر جداً أن تؤخذ السرديات على أنها نصـــوص لا تملـــك " كفالـــة " يلقيها القدر في طريقنا [26]. وحتى حين يأخذها القارئ بأكبر قدر من الجديـــة فإنه نادراً ما يتخلى عن حقه في التساؤل عن دوافع الراوية للسرد ، أو عـــن امتيازه الخاص في تفسير الرواية في ضوء ذلـــك. إن التـــأويلات الســـردية للحقيقة الواقعية تقودنا إلى البحث عن " صوت " ، بالرغم من الجـــهود التـــي يبذلها المؤلف لكي يبدو موضوعياً نزيهاً ، مثل الراوية الكلي العلم .

لقد اقترح هـــ. بوتنام H. Putnam مبدأين على علاقة بهذه النقطة .

الأول : هو مبدأ " فائدة الشك " وهو يمنعنا من أن نفترض أن الخبراء هم " كلّيو العلم بالواقع " .

والثاني : هو مبدأ " الجهل المسوّغ " ، وهو يمنعنا من أن نعتقد بأن أي متكلم هو كلّي العلم (حتى بصورة لا شعورية) [27]. ونحن نحكم على رواياتهم استناداً إلى ذلك .

وبالرغم من أن بوتنام لا يتكلم بصورة خاصة عن التأويل السردي للحقيقة الواقعية فإن مبدأيه يظلان مناسبين جداً ، وينبغي وضع العديد من أمثالهما . على سبيل المثال نقول:"لكل راوية وجهة نظر ، ونحن نملك حقاً لا يمكن التنازل عنه في الارتياب بشأنها " .

5-**الشرعية الضمنية**: على السردية ، من أجل أن تكون جديرة بالرواية ، أن تجري خلافاً للتوقعات ، أن تخرق نصاً قانونياً معترفاً به ، أو تنحرف عما يسميه هايدن هوايت **Hayden white** " الشرعية " [28]. إن اختراقات القانون متواضع عليها غالباً ، شأنها في ذلك شأن النصوص التي تخترقها : قصص عن زوجة يخونها زوجها ، أو زوج تخونه زوجته ، أو بريء متهم ، أو ما شابه . إنها مادة السرديات " المقروءة " . فالحقيقة الواقعية السردية للعالم هي إما متعارف عليها ، وإما ينظر إليها على أنها انحراف عن شرعية مفهومة ضمناً .

ولكن العرف والشرعية مصادر هائلة للضجر . والضجر ، مثل " الحاجة " في المثل ، هو أبو الاختراع . حتى أن البعض يجادلون بأن الجهد المبذول للتغلب على الضجر وقهره هو الذي يخلق " الدافع أو النبض الأدبي " [29]، وأن

وظيفة اللغة الأدبية نفسها لا تعدو أن تكون جعل ما هو شديد الاعتياد غريباً من جديد .

ومع التأكد من الإجراءات الوقائية المتمثلة في تحقيق يُبنى بأسلوب منطقي افتراضي لتأويل الحقيقة الواقعية ، فإن الأسلوب السردي يظهر على أنه اشد الأساليب مساعدةً في خلق إحساسٍ بالجدة والإثارة . وهكذا يصبح الراوية المجدد وجهاً ثقافياً قوياً ، شريطة أن تنطلق قصصه من قوانين السردية المتواضع عليها ، وتقودنا إلى ما لم تجر " ملاحظته " سابقاً على الإطلاق . إن الانتقال من هزيود Hesiod إلى هومير Homer ، ومجيء "المغامرات الباطنية " في " ترسترام شاندي Tristram Shandy " للورانس سترن Lawrence Sterne ، ومنظورية فلوبير Flaubert ، أو طقوس الغطاس لجويس Joyce، أو التخفيف النفسي لبيكيت Beckett ، إن أياً من هذه النماذج يمكن أن تشكل أمثلة لقوة مثل هذا الاختراع السردي . إن كلاً منها يخلق جنساً جديداً بطريقه الخاص : إن فلوبير يولّد إيتالو كالفينو Italo Calvino أو روجر بارنس R. Barnes أو مالكوم برادبوري Malcolm Bradbury أو ديفيد لودج David Lodge وجويس يولّد بيكيت ، حتى أن المرء يستطيع أن يرى انعكاسات لِسترن الذي مضى منذ زمن بعيد في الروايات المعاصرة لـ دون ديليلو Don Delillo أوجون ابدايك John Updike وفي مسرحيات جون غوير John Guare .

وفي آخر الأمر تصبح الأجناس الجديدة أشياء عادية عتيقة . وهكذا يسير تأويل التاريخ: الحركات التصحيحية المدفوعة أيديولوجياً تفرض نفسها بمجرد جدّتها . ومهما كانت الأيديولوجية الشعبية التي حفزت مؤرخي " الحوليات "

في فرنسا مقنعةً ، فإن مجلداتهم عن تاريخ الحياة اليومية تنعش لتعارضها مع تواريخ " الملوك ، والوزارات ، والمعاهدات " التي تبتعد عنها . ومن دون أن يكون هناك قراء يشاركون الكتّاب لا يمكن أن يحدث شيء من ذلك .

والواقع إذن أن الحقيقة الواقعية السردية تربطنا بما هو متوقع ، وما هو قانوني ، واعتيادي . ولكن هناك التواء غريباً لهذه الرابطة ، لأن الرابطة المألوفة للحقائق المبنية سردياً قد تخلق الضجر . لذلك يحاول السرد ، من خلال اللغة والاختراع الأدبي ، أن يبقي على مستمعيه عن طريق " جعل المألوف غريباً من جديد "[30] . وهكذا ، في حين يربطنا خالق الحقائق السردية بالأعراف المقبولة ، فإنه يكتسب قوة ثقافية هائلة بجعلنا ننظر بصورة طازجة إلى ما كنا نعده من المسلّمات . وأسلوبنا في تأويل الحقائق السردية – أعني انفتاحنا على الشك التعليلي – يجعلنا أكثر استعداداً للسير مع الرواية الطازجة.

6–**التباس المرجع وغموضه** : إن محتوى السرد مفتوح دوماً لنوع من الشك ، مهما بالغنا في " تدقيق " وقائعه . لأن وقائعه ، على كل حال ، ليست إلا وظائف للقصة . إن الواقعية السردية ، سواءٌ أكانت " واقعية " كما هو الحال في الصحافة ، أو " خيالية " تظل شأناً من العرف الأدبي . إن السرد يخلق أو يشكل مرجعه ، ونعني " الحقيقة الواقعية " التي يشير إليها ، بحيث يصبح ملتبساً بصورة لا تنطبق على مرجع الفيلسوف . إن العبارة المرجعية الوحيدة " المحددة " الشديدة الصغر تعاق بالأسلوب " الوظيفي " الضروري الذي يدير به السرد مرجعه .

هذا الوضع الشاذ للأشياء قاد رومان جاكوبسن Roman Jakobson إلى تمييز "محورين" للغة ، واحدٍ أفقي وآخر عمودي . يجري تمثيل المحور

العمودي بتموضع كلمة ما في تراتب متسق من الرأس إلى القـــاعدة ، ومـــن القاعدة إلى الأعلى : البلد - المدينة - الجوار - المجتمع السكني - العنوان ؛ إنكلترا - لندن - بلومسبيري - الزقاق كذا - 27ب في ذلك الزقاق .

أما المحور الأفقي لجاكوبسن فيجري تمثيله بمكان الكلمة ودورها في جملة ما . وهكذا فإن محادثة : سكين - شوكة - طبق - قدح - شـــراب ، تشـــكل محوراً أفقياً مبنياً حول ألفاظ تتناول مأدبة غداء . ويستطيع أحدنـــا القـــول ، إذن، إن المحور الأفقي هو خط متعرج بعض الشيء خلال سيناريو متعـــارف عليه ، بالأسلوب الذي تصبح فيه كلمة Board بمعنى "لوح خشبي" أو "هيئة"، تناسب في أحد السيناريوهات " النجار " وفي سيناريو آخر " النقابة " .

وفي كل مرة يرجع المرء إلى شيء في سياق جملة ما ، يصبـــح مرجعـــه ملتبساً " أفقياً" . وهذا هو السبب ، على الأرجح ، في أن القاموس لا يســـاعد كثيراً في تقرير ما إذا كانت كلمة Board تعني لوحاً خشبياً ، أو مستوى فـــي السلطة النقابية . كل هذا الشذوذ هو ما يجعل بعضنا مضطرباً غـــير مســـتقر إزاء تمييز فريج Frege بين " مرجع reference " و"اتجاه أو معنـــى sense " بصفتهما جانبين " للمعنى Meaning " حين يطبق على الســـرد[31]. ذلـــك لأن التأويلات السردية تغمر " المرجع " في كل من " المعنى أو الاتجاه " إلى الحـــد الذي يصبح فيه الأول مجرد طريق يعبّر الأخير فيه عن نفسه . إن موبي ديـــك Moby Dick ليس سوى حوت ، والكتاب الذي يحمل هذا الاسم هو قصة عن صيده . إذن لماذا هو حوت أبيض ؟ لقد أفضى ملفيل Melville مؤلف الكتـــاب إلى هوثورن Hawthorne بأن سر الكتاب هو أن موبي ديـــك يمثـــل خنـــق

مسيحية " الأبيض " ، ولهذا السبب كان مركب صيد الحيتان بيكـــود Pequod يحمل أناساً وثنيين [32]. إذن ، ما الذي تدور حوله قصة موبي ديك؟

هل هذه هي المشكلة الوحيدة بشأن " القصة الخيالية " ؟ لا ، حتماً . لنتأمل قليلاً في تناول قصص الأخبار ، ولا سيما حينما تكون معقدة ، كما هو الحـــال –على سبيل المثال–في معظم الفضائح العامة التي يجري تحويلها في نـهايـــة المطاف إلى شكل قانوني . ولكن ذلك لا يحدث عادةً إلا بعد أن تختمر الوقـــائع بدرجة تناسب هذا الشكل ، مهما امتدت العملية. وعلى سبيل المثال ، لماذا قام رئيس وزراء ايرلندا ، حين كان وزيراً للتجارة والصناعة ، بتغيير رأيه فجأةً ، بشأن تأمين ممول رسمياً لتغطية شحنة من البقر مرسلة إلى العراق من السيد لاري غودمان ، العميل التجاري الشديد الغنى ، والمثـــير للشـــكوك ؟ وكيـــف استطاع ألبرت رينولدز ، وهو رئيس الوزراء المذكور أن ينفق المـــال العـــام بهذه الطريق ، حين كان جميع المسؤولين يعلمون أن شحنة البقر المذكورة لم تكن حتى من أصل ايرلندي ، بل من دول أخرى في الاتحاد الأوربي ؟ وهكذا ، فإن القصة كبرت في العام التالي ، وتجلت في مخالفتـــها للأنمـــاط القانونيـــة المألوفة للمستهلك العادي للقصص – وهو الناخب . وساد ضجر ساخط ، وبدأ الناس يتساءلون : " ما معنى كل ذلك ؟ " وبدا أن " محكمة خاصة بموضـــوع البقر " ، برئاسة قاض رفيع المقام من المحكمة الايرلندية العليا ، ليست قادرة على إعطاء شكل سردي للفضيحة .

وهكذا أعلن رئيس الوزراء للصحافة بأنه قد تمت تبرئتـــه كليـــاً بتقريـــر المحكمة الملتبس . فاعترضت المعارضة ، وساد ضرب من التشوش والســديم السردي .

ولكن الحقيقة السردية تطالب بأن تكون لها الكلمة الأخيرة . فما هي إلا بضعة أيام حتى ظهرت في الصحف الايرلندية قصة تضم قائمة بالأموال التي دفعت لمحامين احتجزتهم "محكمة البقر " لتقود تحقيقاتها . وكان هؤلاء على مستوى رفيع يناسب الأموال المدفوعة . وهكذا فاحت رائحة الفساد ، ولم يعد من الممكن التستر عليها أو تغطيتها ، وبرزت من خلال هذا كله بنية سردية جديدة .

ليس مهماً أن تلك السردية كانت رواية مبسطة جداً لخيانة الأمانة الموضوعة في أعناق ذوي المناصب العليا . إن ما حدث الآن هو قيام ظرف عصري حقاً . لقد حصلت ايرلندا خلال بضعة أشهر على رئيس وزراء جديد ، بالرغم من أنه لم تعط رواية واضحة ، رواية رسمية على الأقل ، بشأن الأحداث الواقعية الحقيقية .

والواقع أن إسقاط رئيس الوزراء القديم لم يكن كلياً بفعل الوقائع التي جرت. ولكن ، نظراً لمجموعة الظروف واستخدام الأموال العامة فقد عد ذلك قصة للفساد في الدوائر العليا. وكانت الحاجة السردية تتطلب ذلك . ونحن الآن نستطيع انتظار دور المؤرخ ليقول لنا : هل كان رئيس الوزراء " حقاً " ساذجاً ، أو أحمق ، أو محتالاً ؟

هذا هو حال عالم الحقائق الواقعية المعقد .

7-**مركزية الإشكال أو الخلل** : إن محور القصص هو المعايير المخروقة ، وحول هذا المحور تدور في الأساس . وقد أصبح هذا واضحاً . وهو يجعل " الخرق أو الخلل " محور الحقائق السردية . والقصص الجديرة بالرواية ، الجديرة بالتأويل ، تولد نموذجياً في الخلل.

ولنذكر في هذا الصدد بيان كينيث بورك Kenneth Burke الشهير عن "الخماسي " الدرامي ، هذا الخماسي الذي يتمثل في : فاعل ، وفعل ، ومشهد ، وغرض ، وأداة . واختلال التوازن في " النسبة " المتفق عليها بين أي من هذه العناصر يقود إلى الخلل الذي هو " محرك " السرد .

إن نورا في مسرحية " بيت الدمية " ، على سبيل المثال ، هي فاعل متمرد ثائر في مشهد بورجوازي غير مناسب . ولكن خماسي " بورك " يبدو الآن هزيلاً ابستمولوجياً في عصر الشك هذا . وهو يركز على المأزق ، الخرافة ، كما لو كانت بديهية . إن هناك (دراما) معنية خلقياً ووجودياً بعالم ثقافي استقرت ترتيباته . إن شخوص هذا العالم الثقافي "موجودون" ، ولكن دوافعه تعود إلى العشرينيات من هذا القرن . لقد أصبحت الدرامية ، في النصف الأخير من قرننا إدراكية معرفية ، تتمسك ليس " بما يحدث " فحسب ، بل باللغز المتمثل في كيفية تمكننا من معرفة حقائقنا أو بنائها في عالم مضطرب. إن " المشكلات " هي الآن ضمنية لا في عدم التلاؤم بين البطلة ووسطها فحسب ، بل في الصراع الداخلي للبطلة في بنائها لذلك الوسط أيضاً. إن منظورية فلوبير المبكرة و " الثورية " تصبح تدريجياً أكثر ظهوراً في كتاب جوليان بارنس Julian Barnes " ببغاء فلوبير Flaubert's Parrot " . كما أن ايتالو كالفينو Italo Calvino يجعل من " الخلل " التفسير نفسه في : "إذا كان هناك مسافر في ليلة شتوية If on a winter's night a travelor " . وفي جنس آخر يكتب ميشيل فوكو عن بناء التاريخ ، وعن " علم آثار المعرفة Archaeology of Knowledge " ، أو ايريك هوبسباون Eric Hobs Bawn عن " اختراع " التقاليد . وهناك مسرحية في بردواي من أوائل

التسعينيات تدور حول شاب أسود يستغل " السمعة الحسنة " لزوجين رفيعي المستوى والمكانة في نيويورك بتمثيل دور زميل جامعي لابنهما ، ويبني فضيحة حوله . في حين يقوم شاب أسود بمقاضاة جون غوير John Guare كاتب المسرحية الذي ادعى أن المسرحية كانت تشويهاً لسمعته ، لأنها بنيت على قصة " من واقع الحياة " ، وأوردتها الصحف ، وكان هو منخرطاً فيها . وقد اتخذت تغطية الحدث مفهوماً رمزياً : " دخان ومرايا " وهو مجاز شعبي . وهكذا اصبح " الدور الداخلي " للرواية دوراً داخلياً للحياة نفسها .

إن شكل الخلل السردي ليس ثابتاً تاريخياً أو ثقافياً . إنه يعبر عن زمن وظرف بعينه . وهكذا فإن القصص " نفسها " تتغير ، وتأويلاتها تتغير من حيث الانسجام ، ولكن دائماً مع رواسب لما كان سائداً في السابق . وربما كان ما يغري في السردية حساسيتها الشديدة بتغير المعايير . وإذا كان تماثلها النموذجي معزياً ، فإن الجانب الآخر من العملية ربما كان طبيعتها الخيالية .

8-القابلية الضمنية للتفاوض : إن القول المأثور عن كوليريدج Coleridge بأن تأجيلنا لرفض أية قصة عند استماعنا إليها إنما يقصد به الإلمام بالخيال الذي تقوم عليه . ولكن هذا الرفض ينسحب على " الحياة الواقعية " أيضاً . إننا نقبل بعض الخلاف في القصص ، فهو ما يجعل السرد مرغوباً فيه إلى درجة كبيرة في التفاوض الثقافي . أنت تروي روايتك ، وأنا أروي روايتي . ونادراً ما نحتاج إلى الخصومة والمقاضاة لحل الخلاف. ونحن ننظر إلى الروايات المتنافسة للقصة ببساطة من منظور بعض الإضافات أكثر بكثير من مطالبتنا بالبينات والحجج . وكتاب جودي دانز Judy Danes الرائع عن نمو الفهم الاجتماعي لدى الأطفال يوضح أشد الإيضاح أن التفاوض

السردي يبدأ مبكراً ، وهو شامل [33]. وربما كان هذا الاستعداد للنظر في التأويلات السردية المتعددة هو الذي يوفر المرونة التي نحتاج إليها لاتساق الحياة الاجتماعية .

9-قابلية الامتداد التاريخي للسردية : ليست الحياة مجرد قصة مكتفية بذاتها إثر أخرى ، يسرد كل منها من الأول إلى الآخر . فالعقدة ، والأشخاص ، والسياق ، تبدو كلها مستمرة في الامتداد . إننا نحاول تثبيت عوالمنا في هيكل مكرس لجميع الآلهة التي تستمر في الفعل بصورة ملائمة ، بالرغم من تغير الظروف . إننا نبني " حياة " بخلقنا ذاتاً تحافظ على الهوية ، تستيقظ في اليوم التالي بدون تغير تقريباً . ونبدو عباقرة في " القصة المستمرة " . ويفترض رونالد دوركين Ronald Dworkin أن السوابق في القانون تشبه القصص المستمرة [34]. إننا نفرض الاتساق على الماضي ونحوّله إلى تاريخ . إذن كيف نرصف سردياتنا معاً ، ونركبها ، لتوكيد استمرارها غير المحدود ؟ وما القدر الذي نحتاج إليه من الاستمرار ؟ إن استمراراً كهذا ليس مشكلة للعلوم المتينة . فهي تعود دوماً إلى "المبادئ الكلية " : فقانون الجاذبية يستمر إلى الأبد ، ما دام هناك كتلة وفضاء . ولكن التاريخ مملوء بالخصوصيات الملتوية والمراوغة ، الخصوصيات التي يتبع بعضها بعضاً ، وينظر إليها على أن كلاً منها ينتج عن الآخر .

لماذا كانت السببية التاريخية لا يمكن مقاومتها ؟ ولنأخذ مثلاً تقليدياً عن ذلك . فقد توّج البابا " ليو الثالث " " شارلمان " بصفته إمبراطوراً رومانياً مقدساً في الفاتيكان في عيد الميلاد لعام 800 بحضور ما كان يسمى آنئذ بأوروبا الكبيرة القوية . وهكذا ، لم يستطع البعض الامتناع عن تصور هذا

الحدث على أنه الخطوة الأولى في الطريق نحو الوحدة الأوربية بعد ألف عام . ومن المدهش السهولة التي تتحرك بها زمنياً إلى الأمام وإلى الخلف منذ ذلك اليوم البعيد . تتحرك إلى الخلف لتصل إلى البابا ليو الثالث ، واهتمامه بخلق أوروبا قوية نظراً لتقدم الإسلام المطرد آنذاك ، وحاجة الفاتيكان لتجميع حلفاء لصده ، وتتحرك إلى الأمام لتصل إلى حرب الثلاثين عاماً ، ومعاهدة وستفاليا التي أوقفتها . ولا ينفع في ذلك الكتابات الواسعة حول أخطار النظرة التاريخية، فحتى ذوو الفطنة والاطلاع لا يستطيعون مقاومة هذا الإغراء .

هناك شيء يجعل هذا المد للتاريخ (والسيرة الشخصية) ممكناً ، وهو المفهوم الذي يبدو أننا نحمله حول " نقاط الانعطاف والمنعطفات " نعني تلك الأحداث المحورية في الزمن ، حين يحل " الجديد " محل " القديم " . وأريد أن أسبر هذه النقطة بعض الشيء ، لأنني اعتقد أن " المنعطفات " هي عناصر جوهرية في هذا الملمح للحقيقة السردية .

ويساعدنا هنا هايدن هوايت [35]، فهو على غرار مؤرخي الحوليات الفرنسيين ، يميز بين "الحوليات annales " و " الأخبار أو الوقائع Chroniques " و " التواريخ Histoires " .

إن الحولية مكونة من أحداث مختارة ، مثبتة التاريخ بصورة عامة ، مثل :

709 شتاء قاس . توفي دوق غوتفريد .

710 سنة قاسية . نقص في المحاصيل .

712 طوفانات في كل مكان .

714 توفي " بيبن " عمدة القصر .

718 " شارل " غزا السكسونيين .

721 " تيودو " أبعد العرب عن اكيتانيا .

725 جاء العرب للمرة الأولى .

731 توفي المبارك " بيديه " كاهن الرعية .

732 " شارل " حارب العرب في بواتييه .

إن القائمة مكونة من " أحداث " أما باقي الوقت فهو حين " لا يحدث شيء". وهكذا فإن كاتب الحوليات اختار أحداثاً لا تمثل منعطفات كبيرة في التاريخ ، أو هي ليست مرشحة لتكون نقاط انعطاف في تاريخ ضمني . فموت " بيبن " يحصل على مكان في حوليات سانت غال ، لا لشيء ، إلا لأن الرجال الأقوياء لهم دور هام في سياسات القصر . وكاتب حوليات سانت غال ، مثل سائر زملائه الذين ظهروا منذ ذلك الوقت ، هو جامع للمشكلات ، حساس دوماً بما أسماه " لابوف " : " الأحداث المتسارعة " . وقد تخلق الظروف الملائمة لقلب الأحوال الطبيعية للأشياء .

ننتقل إلى " الوقائع " أو الأخبار . ومهمتها سبر احتمالات من هذا القبيل . إن " الوقائع " تكثر من تحويل سرديات " الحدث " إلى سرديات " الحياة " ، وهي تقدم بدرجة أكبر تفسيراً لأهمية " بيبن " ، ربما عن طريق تناول سرديات الحياة الملكية . ومن الأمثلة الجيدة لذلك إسقاط نابوليون لشرعية القوة الأوروبية ، مع مؤتمر فيينا الذي أعاد هذه الشرعية . وفي رواية ذلك الخبر ، نعني " إعادة الشرعية " ، جرت الاستعانة بتفاصيل عديدة مثل كون الكونت روزو موسكي سفيراً روسياً للمؤتمر ، وهو بالمناسبة راعي القطع الخالدة : الرباعيات المتوسطة لبيتهوفن ، التي تشكل بدورها نقاط انعطاف أيضاً .

وتبقى " التواريخ " المطولة مع المشكلة المتمثلة في أنه من الصعب تكييفها مع الشكل الإنساني للسرد . لأن المفترض في التواريخ أن تعطي اتساقاً واستمراراً للوقائع . ولكن ذلك ينطوي على العديد من الصعوبات ، لأن التواريخ تمضي إلى أبعد من الحيوات الفردية ، أبعد من متناول الأبطال العاديين الذين يكافحون للخروج من الأزمات . كيف نسرد سيرة عائلة مالكة ؟ أو انتقال ماركس من الإقطاعية إلى الرأسمالية ، ومنها إلى الاشتراكية ؟ وليس مفاجئاً أن نرى التاريخ بالشكل الموسع يتجه إلى علم الاجتماع .

وللسبب نفسه نرى فلاسفة التاريخ يقترحون باستمرار أن يعالج التاريخ كعلم يحكم "بقوانين شاملة " كما هو الحال أيضاً في علم الاجتماع [36]، وهو ما يرفضه بعض المؤرخين الذين يصرون على أن القفزة من الوقائع إلى التواريخ لا يمكن أن تختلط بتجاوز الهوة التي تفصل بين العلوم الإنسانية والعلوم ، بين التفسير والشرح [37].

وليست هذه بالقضية التي يمكن حلها هنا . فإن " كليو Clio " إلهة الشعر تبقى إلهة التاريخ ، بالرغم من أن ملكها يمكن أن يكون مهدداً .

إن النقطة التي أريد –بالأحرى– أن أنبه إليها هنا ، هي أننا ، وعلى الرغم منا ، نحوّل التواريخ غير الشخصية ، غير السردية ، إلى أشكال أكثر سردية على ما يبدو . هذا هو السبب الذي يجعلني أبدأ المناقشة بالبابا ليو الثالث وهو يتوج شارلمان إمبراطوراً رومانياً مقدساً في القاعة الكبرى للفاتيكان يوم عيد الميلاد من العام 800 وبحضور مجموعة من النبلاء لم ير لها مثيل إلا نادراً في أوروبا ذلك العصر ، أوروبا التي لم تكن بالتأكيد في عقل أي من الذين شهدوا ذلك الحدث الباهر . ثم ذكرت بعدئذ أن عمل البابا ليو ربما كان

مدفوعاً بتقدم " العرب " في أوروبا . (ويذكرهم مؤرخ حوليات سانت غال أيضاً على أنهم " دُحروا " في بواتييه)وهكذا كان لفكرة " الحلف " أثرها في ذلك . من هنا يصبح من المستحيل تقريباً مقاومة البحث عن بطل سردي "يحمل " تلك " الفكرة " ويمضي بها إلى الأمام . وربما كان هذا البطل ظهور نابوليون مدفوعاً بالمبدأ الرومانسي القائل بأن أفضل الحلفاء هم أولئك الذين قهرتهم ، أو ظهور ذلك الجنتلمان الرفيع في مؤتمر فيينا وهو يعلن المبدأ النبيل المتمثل في " توازن القوى " .

إن تراكم التاريخ يمثل مشروعاً سردياً هائلاً ، اندفعت عبره عناصر غريبة لم تروّض بسهولة لعدم حصولها على وظائف فيه . ويبدو أنه مكرس لإيجاد قاعدة متوسطة ، حيث تفعل قوى عظيمة غير مفهومة من خلال الكائنات الإنسانية ممثلةً قصة متصلة عبر الزمن.

لقد اقترح و.ت. ستايس W. T. Stice منذ جيلين مضيا بان العلاج الوحيد الذي نملكه ضد الأنانة (وهي النظرية التي تقول بأننا لا نستطيع إثبات وجود عالم حقيقي واقعي ، ما دام كل ما نستطيع معرفته هو خبرتنا الذاتية وحدها) يتمثل في أن العقول البشرية متماثلة ، وأن ما هو أهم من ذلك هي أنها " تعمل معاً " [38]. وأضيف : أن أحد الطرق الرئيسية التي نعمل فيها " عقلياً " بصورة جمعية هي بالتراكم السردي المشترك للتاريخ . لأن التاريخ ، بطريق متواضع مروّض ومدجّن ، هو الوسط الشرعي للسيرة الذاتية الفردية . إن إحساسنا بالانتماء لهذا الماضي القانوني هو الذي يتيح لنا أن نؤخر بياناتنا الذاتية ، مدفوعين بالانحراف عما كان يتوقع منا ، مع الإبقاء على المشاركة مع القانون . إن اهتمام ستايس "بالأنانة" ، يبدو من الطراز العتيق كلياً بعد

انقضاء جيلين . ومن الأرجح أننا سنكون أكثر اهتماماً الآن بما إذا كان تراكم السرد في التاريخ سيتركنا محكومين أو مغتربين أو سجناء في قبضة أولئك الذين كتبوا التواريخ في الماضي . ولكن مهما تكن الرواية المعاصرة ، فإنه ما يزال واضحاً بأن امتداد السرد إلى التاريخ يطرح مشكلة خاصة في فهم الحقائق السردية .

كان " التأويل السردي للحقيقة الواقعية " ، عنوان هذا الفصل ، وتشريح هذا العنوان صعب بصورة مذهلة ، صعب بأسلوب فريد نسبياً . ويخامرني شعور بأن الحقائق السردية كلية ، وأن بناءها مألوف وآلي جداً بدرجة يصعب معها أن تكون مفتوحة للتفتيش السهل . إننا نعيش في بحر من القصص ، ومثل (السمكة) التي يقول عنها المثل : إنها آخر من سيكتشف الماء ، فإن لدينا صعوباتنا الخاصة في التقاط ماذا تشبه السباحة في القصص ؟ ولا يعني هذا أننا نفتقد الكفاءة في خلق بياناتنا السردية عن الحقيقة الواقعية ، فالأمر بعيد عن ذلك . إننا بالعكس شديدو الخبرة ؛ ولكن مشكلتنا تتجلى -بالأحرى- في تحقيق الوعي بما نفعله آلياً بسهولة بالغة . إنها المشكلة العتيقة لاكتساب الوعي [39].

إن التِرياقات الثلاثة التقليدية لهذا النوع الخاص من اللاوعي والآلية والشمولية ، هي التباين ، والتحدي ، وما وراء العرفان . فالإصغاء إلى تقريرين متباينين ، ولكنهما بنفس الدرجة من المعقولية ، عن الحدث نفسه مثال مألوف عن الأول . إنه يقودنا لفحص كيفية تمكن ملاحظيْن من " رؤية " الأشياء نفسها تحدث ، ثم خروجهما بقصص مختلفة عما حدث. إنه يوقظنا . إن الروائيين ، وكتاب المسرح ، وصانعي الأفلام السينمائية يستخدمون تقليدياً

هذه الوسيلة " لزيادة وعي " قرائـــهم ومشـاهديهم ، منـذ " أوديـب ملكـاً لسوفوكليس" إلى " فيليكس كرول لتوماس مان " . وقد جرت تحليلات عديـدة للوسائل النصية التي يستخدمها الكتّاب لإنجاز هذا " الإيقاظ بالتباين " . ومـن أكثر هذه التحليلات حداثةً وإضاءةً المجلد الصغير عن " الحقيقة الخيالية " لـ مايكل ريفاتير Michael Riffaterre [40].

والتحدي أو المواجهة علاج قوي لعدم الوعي ، ولكنه يوقع في مخـاطر . والعنصر الفاعل فيه هو " التوقع المحبَط " ، حيث تجد أن روايتـك السـردية للحقيقة تصطدم وتتضارب مع ما يرشح فيما بعد أو مع ادعـاءات الآخريـن بشأنها . وربما كانت المواجهة تتطلب في نهاية الأمر إصدار حكم قضائي بيـن السرديات المتصارعة ، كما هو الحال في قضايا الخصومات التي تشكل جـزءاً لا يتجزأ من الأنظمة القضائية المتقدمة كافةً ، ولكنها محفوفة جـداً بمخـاطر الصراع حتى أنها تتطلب تهديداً بالقسر لتكون عملية ونافعة .

وفي الحقيقة ، تؤدي المواجهة على الأرجح إلى إثارة الغضب والاسـتياء أكثر منها إلى زيادة الوعي . ومع ذلك ، فـإن هنـاك أشـكالاً متمـيزة مـن المواجهة –في الصداقة الحميمة كما في التحليل النفسي– حيث يكون اكتسـاب الوعي هو الهدف من التمرين كله .

وهذا ما يقودنا إلى ما وراء العرفان . وفي هذا الشكل من النشاط العقلـي يكون الغرض من التفكير هو التفكير نفسه . ولكن ما وراء العرفان يمكـن أن يوجه أيضاً إلى نظم اللغة التي ينظم فيها الفكر ، ويعبّر عنه ، كما هو الحـال في مجلد ريفاتير الذي ذكرناه سابقاً ، أو في مناقشة رومان جاكوبسـن عـن

الوظيفة ما وراء اللغوية للغة نفسها [41]. إن ما وراء العرفان يحـول الحجـج الوجودية حول طبيعة الحياة الواقعية إلى حجج معرفية بشأن كيفية العرفان .

وفي حين أن التباين والمواجهة يمكن أن يزيدا الوعي حول نسبية العرفان، فإن غرض ما وراء العرفان هو خلق طرق بديلة لتصور صنع الحقيقة . ومـا وراء العرفان ، بهذا المعنى ، يوفر قاعدة معقولة للتفاوض ما بين الأشـخاص حول المعاني ، وهو أسلوب لإنجاز فهم متبادل حتى حين يفشل التفاوض فـي الوصول إلى إجماع .

ولكن الواقع يبين أن مناقشات الحقيقة السردية لا تقود عادةً إلـى تفكـير بشأن تفاوض المعاني داخل المجتمع البشري ، بـل إلـى الرفـض السـاخط "للقصص " بصفتها مصادر للضلال البشري . فالقصص ، بكل ما تتطلبه مـن مماثلة الواقع ، لا تستطيع إنتاج الحقيقة . أما إيجاد الحقيقة فهو من مـيزات العلم والمنطق وحدهما ، الأسلوب النموذجي للعرفان [42].

ما من إنسان عاقل ينكر أن طرائق العلم زادت بشكل واسع من قدرة البشر على التنبؤ بمحيطهم وضبطه ، ولا سيما المحيط الطبيعي الفيزيائي . ولكن هل يحتاج العلم الذي " رفض الوهم"[43]ذات يوم إلى أن يسـتمر فـي محاصرتنـا وتطويقنا ، ويستمر في دفعنا لرفض كل أشكال الحقيقة الواقعية السردية علـى أنها " مجرد قصص " ؟ إننا أخيراً في زمن يعترف فيـه بـأن عـدم تسـامح "الطريقة العلمية " ليس أقل تضييقاً للأفق من " المعتقـدات الوثوقيـة " التـي عملت على تهديمها .

وهكذا فإن خلاصة هذا الفصل تأخذ منعطفاً مفاجئاً ، بالرغم مـن أنـه تـم الإعلان عنه ، وسيتكرر فيما بعد . إننا نكرس كماً هائلاً من الجهد الـتربوي

لتعليم طرائق العلم والفكر المنطقي : ماذا يتضمن التحقيق ؟ ماذا يشكل التناقض ؟ كيف نحوّل الكلمات العادية إلى فرضيات قابلة للاختبار ؟ إلى آخر القائمة .. لأن هذه هي بحد ذاتها " طرائق " لخلق "حقيقة واقعية استناداً إلى العلم " . ومع ذلك ، نحن نعيش معظم حيواتنا في عالم مبني استناداً إلى قواعد السرد ووسائله .

من المؤكد أن التربية تستطيع توفير فرص أغنى مما تفعل حتى الآن لخلق حساسية ما بعد عرفانية نحتاج إليها للتلاؤم مع عالم الحقيقة السردية ومطالبه المنافسة .

هل يستغرب كثيراً ، نظراً لما نعرفه راهناً عن الفكر الإنساني ، أن نقترح ألا يجري تدريس تاريخ من دون تدريس عمل المؤرخين وجهدهم ، وألا يدرس أدب من دون نظرية أدبية ، ولا شعر من دون تدريس علم الجمال ، أو أن نركز وعينا على ما يفرضه التأويل السردي على عالم الحقيقة الواقعية الذي يخلقه ؟

كان هذا الفصل جهداً صغيراً في هذا الاتجاه .

الفصل الثامن

العرفان بالعمل

I

تنطلق أفكار هذا الفصل من محادثة جرت لي عام 1983 مع سلفيا سكريبنر Sylvia Scribner حول " علم نفس العمل " . في ذلك الوقت أذكر أنه كانت لدي مشكلة في فهم خط التفكير العام الذي كانت تسير فيه . لقد تعودت أن أنظر دائماً إلى " علم نفس العمل " على أنه يعنى بمسائل التعب ، والغياب ، والرضا عن المهنة . ولكن وصف سكريبنر لم يناسب الصورة العامة التي أحملها . كانت تصف تصور المرء للكيفية التي ينظم بها عمال الحليب أعمالهم في إيصال الحليب والمنتجات الأخرى إلى المخازن والمطاعم حول مانهاتن . وكانت تحاول أن تقول لي : إن متطلبات مهنتهم كانت تشكل كيفية حلهم للمشكلات ، وكيفية تفكيرهم، ولا سيما كيف يحددون المشكلات . وترى هذا العمل امتداداً لسيكولوجية فايكوتسكي العرفانية .

لم أشاطرها الرأي على الإطلاق ، لقد بدا لي إما إنها تعيد لتوها اكتشاف "تقسيم العمل " على طريقة دوركهايم ، أو أنها تعيد اختراع الفكرة الفرنسية القديمة بشأن " الإنحراف المهني " ، أي الأسلوب الغريب الذي يشكل به العمل الحقيقة النفسية التي يسميها أحدنا "العالم " . ولكنها أصرت على أن ما تعنيه مختلف تماماً عن كلا الأمرين ، بالرغم من أنها تنظر إليهما بوصفهما شروطاً مسبقة لعملها الخاص . ومكثت دون أن أفهم لماذا يهتم أحدهم بالكيفية التي يتصور بها عمال الحليب العدد الصحيح من زجاجات الحليب والقشدة واللبن المخثر التي يحتاجون إليها في تسليماتهم .

في الأشهر التالية فكرت كثيراً بشأن محادثتنا ، وأفادني التفكير في نهاية الأمر . وربما كانت سيلفيا سكريبنر قد نجحت في دفعي إلى الاكتشاف من جديد أن ما يبدو شديد الوضوح سيكولوجياً قد يعتم على بعض أسرار الحياة التي هي أكثر أهمية . والسر بالطبع يتمثل في أن العقل امتداد لليدين والأدوات التي تستخدمها اليدان ، وللمهن التي تطبقان فيها .

كانت تلك المحادثة ، كما ظهر فيما بعد ، تعرضاً مباشراً لقضية مركزية جداً في فهم : كيف توفر الثقافة أشياء rebus (بالمعنى التقليدي للكلمة) للنشاط العرفاني والنمو العرفاني.

إن كلمة rebus في معناها الكلاسيكي تشتق من res اللاتينية ، التي تشير إلى أن الأشياء يمكن أن تضبط ما نفعل أكثر من الكلمات . إن أجدادنا الواسعي العلم فهموا بالتأكيد عبارة non verbis sed rebus ومفادها أن الشرح بالأشياء لا بالكلمات ، وأن الفهم عن طريق عمل شيء يختلف عن مجرد الكلام . وقد عبرت عن ذلك ابلغ تعبير إيلا فيتزجرالد Ella Fitzgerald العظيمة بأسلوب حيوي عندما قالت : " حين تتكلم عن شيء فأنت لا تعمله" . وأكثر ما يمثل كونك عضواً في ثقافة هو أن تفعل " الأشياء " التي تحتاج إليها حولك : تقص الأعشاب ، وتدفع الفواتير ، وتصلح صنبور الماء .. الخ . وفي الحقيقة ، نحن نعرف عمل تلك الأشياء غالباً منذ أمد بعيد قبل أن نستطيع أن نوضح فكرياً ماذا نعمل؟ ولماذا علينا أن نعمل ذلك ؟ هذا ما كانت سيلفيا سكربنر تحاول توضيحه ذلك اليوم في عام 1983 ، ولكني لم التقط ما كانت تحاول أن تنقله إليّ . لذلك أود أن أبدا هذه المناقشة بمعالجة : كيف يوفر العمل أو النشاط ، أو بشكل أعم الـ Praxis نموذجاً أصلياً للثقافة .

في بداية كتاب فايكوتسكي " الفكر واللغـــة Thought and Language " توجد عبارة لاتينية مقتبسة من فرانسيس بيكون [1]. وحين حصلت على امتيــاز كتابة مقدمة لكتاب فايكوتسكي العميق عام 1962 ، عملت كل ما بوسعي علــى عقلنة معنى شعار بيكون ، ومقصد فايكوتسكي باستخدامه هذا الشــعار علــى سبيل الاقتباس .

ما يقوله بيكون – بترجمة خام – هو : " لا اليد ولا الفكر بذاتيهما يخدمانك كثيراً . الأدوات والمعينات هي التي تكمل (أو تتم) الأشياء " . لقد نظرت إلــى هذا بالطبع على أنه يعني أن الأدوات والمعينات تؤدي نفس الوظيفـــة التــي تؤديها الكلمات في تشكيل " تيار الفكر" الشهير .

أعتقد أن فايكوتسكي (وربما بيكون أيضاً) كان في ذهنهما رسالة مختلفـــة كلياً . فتلك الأدوات والمعينات التي تكمل الأشياء تؤدي ، على أية حال ، الدور نفسه في تشكيل الفكر كما يفعل المعجم وقواعد النحو التي تشكل أفكارنا . لقـد كانا يقصدان –فيما اعتقد– الأجهزة والمعينات التي نحدد بها عملنا بالدرجـــة الأولى ، حتى قبل أن ننجزه . دعوني أقدم بعض الأمثلة البدائية .

إن المجداف ومسنده يخترعان المجدّف ، والمركب الشراعي يخلق البحـــار الشراعي . وعلى مستوى متقاطع مع ذلك فإن " خط التجميع " ينتج الســيارات الرخيصة نسبياً ، وإن قانون العطل والضرر يوجد ظواهر مثل " الأذى الجذاب" و " الإهمال المقصود " . وبالرغم من أن هذه الأشياء تسير عبر العـــالم فـإن نظرية التجديف ، أو الديناميكا الهوائية عن الشراع (الممتد من مقدم المركب إلى مؤخره) ما تزال غير مفهومة تماماً . وحاول أن تشرح لسائق (تكسي) في نيويورك ماذا يعني الإهمال الذي نعته القانون بأنه مقصود . إننا لن نفاجــأ إذا

كان هناك شيء أو أداة لبناء الأهرامات قبل ألف عام من وجود نظريـــة فـــي الميكانيك . إن ما كان فرنسين بيكون وليف فايكوتسكي يحاولان قوله هـــو أن العمل (البراكسيس) يسبق الاسم (أو الكلمة) فـــي تـــاريخ الإنســـان (وأود أن أضيف : في تطور الإنسان) . ولأقل بأسلوب آخر : إن البراعة ليست نظريـــة توجه العمل . إن البراعة هي أسلوب في التعامل مع الأشياء ، وليست اشتقاقاً من نظرية . إن البراعة ، من دون شك ، يمكن أن تتحسن بمساعدة النظريـــة، كما هو الحال عندما نحصل على معلومات حول الطرفين الداخلي والخـــارجي لأداة التزلج على الجليد . ولكن تزلجنا لن يتحسن ما لم نحول تلك المعرفة إلى مهارة في التزلج. إن المعرفة لا تساعد إلا حين تنفذ عملياً وتتحول إلى عادات ومهارات .

كل ذلك يبدو تافهاً الآن ، أو هو ، بالأحرى ، من المستوى الأدنـــى علـــى الأقل . إن نموذجنا في المهارة هو واحد مما يتم تنظيمه بعيداً جداً خلال عملية معالجة المعلومات . نحن في الحقيقة نقول : إن المهارة " اعتيادية " ، ولكنـــها كلمة تستأهل حقاً أن تتوهج غموضاً . لقد تعودنا إن نموضعـــها فـــي ســـاق الدماغ ، أو نرمي بها حتى في الجذور الباطنية للنخاع الشوكي . ولكن هنـــاك مبررين جوهريين لإلقاء نظرة نقدية على هذا الرأي الذي يحط من قدرهـــا ، مبررين سأسميهما " الاصطلاح " و " التوزيع " . وكلاهما يقتضيـــان الثقافـــة بصورة هائلة ، إلى حد أن كلاً منهما محدد معيارياً في القانون . وهـــو أمـــر سأتحول إليه حالياً .

يقصد بالاصطلاح الواقع المتمثل في أن طرقنا في عمل الأشـــياء بمـــهارة تعكس أشكالاً ضمنية تدمج في الثقافة أشياء تتجاوز غالباً ما " نعرفه " بصورة

ظاهرة ، وأشكال الدمج هذه توفر مصادر عميقة للتبادل الثقافي الموحد الـذي سرعان ما تمضي الثقافة من دونه على غير هدى .

وهناك مثال دقيق نوعاً ما يحملنا إلى ما وراء اصطلاحات كـهذه ، وهـو "القيادة على اليمين " . وهناك مثال آخر يبين أنه لا يكفي أن نحيي الآخرين ، بل إن علينا أن نستخدم أيضاً مجموعة عامة مكملة من التحديدات لأداء ذلك . ذهبت في أحد الأيام للسير مع صديقة إيطالية في سفوح جبال الألـب ، فـوق القرية التي دأبت أن تمضي فيها إجازات الصيف منذ الطفولة ، ولاحظت أنها ، حين قابلنا آخرين في الممرات الواقعة في أعلى الهضاب ، حيتهم بطقوسـية تتضمن إيماءةً وتلويحاً . وفيهم الرجال والغرباء . تبعتها في ذلـك بـالطبع ، ولما عدنا نازلين واقتربنا من القرية مرة أخرى ، تابعت التحيـة بالأسـلوب نفسه ، فقالت : " لا ، لا ، نحن نفعل ذلك حين نصل أطراف القرية " . وحيـن ألححتُ عليها في تفسير ذلك ، بذلت جهداً كبيراً ، ثم قالت أخيراً فجأةً (كما لو كان ذلك انبثاقاً حدسياً) : " حسناً ، يجب أن يكون التصـرف خـارج القريـة مختلفاً عنه في القرية . إن للغريب معنىً خاصاً في الـهضاب ، فـهو ربمـا يهاجمك هناك في الأعلى ، لذلك تريد أن تكون واثقاً منه بالتعبير عـن نيتـك الطيبة وبأنك إنسان وديّ ومسالم " . ثم أضافت : " هم ، م ، م .. لم أفكر فـي ذلك مطلقاً من قبل ، إنه شيء لافت للنظر ، أليس كذلك " .

شيء لافت فعلاً . تمييز ثقافي كلياً بين " أنت آمنٌ في بيتك " و " أنت فـي خطر بعيداً عنه" . هذا ما كان مكتوباً في طقس التحية . ولكن امرأةً ذكية مـع شهادات عالية في تاريخ الفن وعلم النفس " لم تفكر في ذلك مطلقاً من قبل " . ومن ثم تحدثت إليها حول ما نسميه في نيويورك " كياسات الطريق " ، وهـو

ما يملكه معظم أهالي نيويورك كتعويض عملي "عن علم الاجتماع المدنـــي " ، والذي قاد دارسين كباراً للظروف الإنسانية مثل هارولد غار فينكـــل Harold Garfinkel وبيير بورديو Pierre Bourdieu وإيرفنـــغ غوفمـــان Erving Goffman للتفكير في الثقافة بصفتها " عمـــلاً ضمنيـــاً Implicit Praxis " وليست وعياً شعورياً بالبنى القاعدية وما شابهها فحســـب [2]. وفـــي طريـــق عودتي من الهضاب إلى ميلانو في اليوم التالي ، حاولت أن أوضح ذلك لزوج صديقتي ، وهو معماري متميز ، فلم يلبث أن ضحك ، وعلق قائلاً : " ولكـــن هذا جزء كبير من ممارستي بصفتي معمارياً ، وهو أن أفعل شيئاً ثم أحـــاول تصور ما جعلني أراه ضرورياً " . سأعود إلى هذا النقطة بشأن البراكســـيس بعد لحظة ، ولكن دعوني أذكر ما أعنيه بكلمة " توزيع " .

لقد قامت مناقشات كثيرة حول هذا الموضوع في السنوات الأخيرة على اثر البحث المقدم من سيلي براون Seely Brown وآخرين ، والذي اصبـــح الآن كلاسيكياً ، وهو يدور حول "الذكاء الموزع " [3]. وجوهر الفكرة أن من الخطـــأ الفادح أن نموضع الذكاء في رأس واحد . فهو موجود أيضاً ، ليس في وسطك الخاص من الكتب والمعاجم والملاحظات فحسب ، بل فـــي رؤوس الأصدقـــاء الذين تتفاعل معهم وعاداتهم وتقاليدهم أيضاً ، وحتـــى فيمـــا حصلـــت عليـــه اجتماعياً على أنه من المسلمات . لقد ذكرت في الفصـــل الســـابق اكتشـــاف هرييت زوكرمان Harriet Zucherman بأن فرصك في الحصول على جائزة نوبل تزداد ازدياداً هائلاً لمجرد الواقع المتمثل في أنك عملت في مختبر شخص ما حصل على هذه الجائزة من قبل . ومن الواضح أن هذا الواقع لا يقتصـــر على أن ارتباطك بهذا الشخص يعطيك " دفعا " ما ، أو يوجه إليك الأنظار . إنه

يرتبط أيضاً بدخولك في جماعة معينة ، وأنك تشارك في ذكائها المتسع الممتد. إن هذه " المشاركة " الدقيقة هي ما يشكل الذكاء الموزع . وبدخولك جماعةً من هذا القبيل ، فإنك تكون قد دخلت ليس مجموعة من اصطلاحات البراكسيس فحسب ، ولكنك أسهمت في أسلوب لتمرين الذكاء أيضاً .

ويبقى عليك ألا تعتقد أن هذه القاعدة تنطبق على المجال الرفيع لجائزة نوبل فحسب ، فهو يسود بالأسلوب نفسه في الهضاب العليا وفي أطراف القرية الإيطالية الصغيرة حيث كنا نتمشى في ذلك اليوم ، ليس لي ولصديقتي فحسب ، بل لكل أولئك الذين شاركونا في فعل ما فعلناه . ولا يقتصر الأمر على أننا شاركنا في أعراف ، ولكن المشاركة أدخلتنا في عالم من الممارسات يتجاوز كل فرد ، ممارسات يتوقف عملها على كونها موزعة على صعيد الجماعة . وأنا أنظر إلى هذه الممارسات بصفتها مجموعات مرتبطة بالأشياء – الرموز التي يجب أن نحرص عليها .

سأعود إلى هذه النقطة فيما بعد ، حين أناقش فكرة أكثر امتداداً ، وهي فكرة " النتاج oeuvre " التي ذكرتها في الفصل الافتتاحي .

II

أود الآن أن أنظر بإيجاز إلى مسألة قديمة ، أقرب إلى الكلاسيكية في علم النفس العرفاني ، لأنها ستساعدني على العودة بصورة أكثر منهجية إلى مناقشة علم النفس الثقافي بصفته ممارسة . إنها مسألة التمثيل representation .

منذ سنوات خلت ، أطلع العديد منا في مركــز الدراســات العرفانيــة فــي هارفارد على كتاب بعنوان : " دراسات فـــي النمــو العرفــاني Studies in Cognitive growth " [4] . وكان يجادل، في أسلوب شديد التبسيط ، بأن هناك ثلاثة أساليب يمثل فيها البشر العالم ، أو بالأحرى ، ثلاثة طرق لالتقــاط تلــك الثوابت في الخبرة والفعل ، الثوابت التي نسميها " الحقيقة الواقعية " . يتمثــل أحد هذه الطرق بأداء الأفعال ، وثانيها بالتصور ، والثالث مــن خــلال بنــاء أنظمة رمزية. إنك تمثل العالم بالأعمال الروتينية ، أو بالصور ، أو بــالرموز . وكلما ازداد نضجك فإنك ستفضل الأسلوب الأخير في التمثيل بدلاً من الأســلوب الأول ، على الأرجح . في ذلك الوقت ، أخذنا نفكر أن المسير من الفعل إلـــى الصورة فإلى التمثيل الرمزي يشكل تقدماً . بالرغم من أني لم أعد اعتقد ذلك . ولكني ما أزال أرى فائدة إجراء تمييز ثلاثي في أساليب التمثيل ، بالرغم مـــن عدم قيام ذلك على أسس نمائية .

إن الأسلوب الأول ، أعني القيام بالفعل ، جوهري في قيادة النشـــاط ، ولا سيما ما نسميه بنشاط المهارات . وهو الأسلوب الذي يفرض على العالَم بنـــى من نوع الوسيلة – الغاية ، أو بنى أداتية . وإذا كان لي أن أعيد تسميته حالياً فسأسميه الأسلوب الإجرائي . وهذا المظهر الإجرائي هو الـــذي قــاد –فيمــا أظن– السير فريدريك بارتليت Frederic Bartlett في كتابه الأخير : التفكـير Thinking [5] لأن يرى " التفكير " (المفهوم بصورة رئيسية علـــى أنــه حــل للمشكلات) على صلة شديدة بالمهارة ، ولا سيما المـــهارة الحركيــة ، مــع ملاحظة أنهما (أي التفكير والمهارة) يشتركان في جوانب عامة مثــل مرحلــة الإعداد ، ونقطة اللاعودة وهكذا......

ولكن حل المشكلات العقلية ليس ما قصدته بالتمثيل الأدائي ، حتـــى ولـــو سلمت بأن حل المشكلات يشابه المهارة الحركية المعقدة . فالعمل أو النشـــاط المباشر متضمن في كليهما ، وهو يوفر ما يلزم لتحريكهما .

على أني سأقول كلمة مختصرة حول التمثيل بالصور ، كلمة ســيثبت بعــد قليل أنها مفيدة. وأنا أعترف بأنني سهوت عن بعض دلالتها في المرة الأولى. وكانت ايليانور روش Eleanor Rosch هي التي أيقظتنــــي مــن ســهوي ، ونبهتني إلى خطئي غير المقصود [6]. ذلك أن الصور لا تلتقـــط خصوصيـــات الأحداث والأشياء فحسب . بل تولّد فئات شتى من الأحداث ، وتشكل نموذجـــاً أولياً لها أيضاً . ومن ثم تولّد صُوى يُرتكز إليها في مقارنة الحالات المرشـحة للعضوية في تلك الفئات . وهكذا ، وبصورة مبكرة جداً ، وقبل أن يصبح الفكر إجرائياً ، توفر لنا قوتنا على تمثيل العالم بلغة صور نموذجيـــة وتشـــابهات ، نوعاً من البنية ما قبل المفاهيمية نستطيع العمل في العالم على ضوئها .

لا ضرورة بالتأكيد لقول شيء إضافي عن الأسلوب الثالث ، التمثيل الرمزي للعالم ، لا لأننا أنجزنا فهماً كاملاً بشأنه ، ولكن لمجرد أنه حصـــل حتـــى الآن على قدر كبير من الطهي مقارنةً بالأجزاء الأخرى للوجبة التي نحن بصددها . لذلك سأعود إلى اهتمامي الأول بالفعل، والإجراء ، وعلم النفس الثقافي .

سأستقي أمثلتي من القانون ، لأني منخرط إلى حد بعيد في البحث القانوني هذه الأيام . وقد وجدت أساليب لافتة في إعـــادة فتـــح مســـائل ســـيكولوجية كلاسيكية بالرجوع إلى مسائل كلاسيكية في القانون .

إن أول شيء يتعلمه أي امرئ من ملاحظـــة مدرســـة فـــي الحقـــوق ، أو محكمة، أو محامين، هو أنهم يَعيشون في قلب أرض الإجـــراءات . الوثـــائق

يجب أن تصنف في ملفات ، ويجب أن تتخــذ شــكلاً معينــاً . المذكــرات أو الخلاصات يجب أن تسجل الشكاوى (التي ينبغي أن تكون أيضاً بشكل محدد) ، والإجابات على الشكاوى يجب أن تصنف في الملفات أيضاً . الشهادات يجــب أن تؤخذ تحت نوع معين من القسم ، وهكذا دواليك .. وإذا ما رفعت الدعــوى فإن ذلك يتبعه قيام دفاع ، ومحاكمة ، وسيادة قواعــد موحــدة فــي تقديــم الحجج..الخ . وقد تكون الإجراءات أحياناً خرقاً جلياً للحس السليم العام ، كتلك القاعدة التي تدّعي أن قضايا الوقائع ونقاط القانون مستقل بعضها عن الآخــر كلياً . وهي نظرة لم يقتنع بها إلا عدد قليل من علماء الفيزياء والفلاسفة خلال قرن من الزمن . وبالرغم من ذلك (وإجرائياً أيضاً) تتعامل لجان الحكــم مــع الأولى (نعني الوقائع) والقضاة مع الثانية (نعني مواد القانون)، أمــا محــاكم الاستئناف فلا تهتم كلياً بمسائل الوقائع .

لقد جادل روبرت كوفر Robert Cover أستاذ القانون الكبير بأن القــانون لم ينشأ في البداية كأسلوب حكيم ، تحل فيه الإجراءات الباردة محل أفعال الثأر الساخنة التي يمكن أن يرتكبها أنســباء الجــانب المتضــرر -كمــا أراد لنــا القانونيون الأوائل أن نعتقد به- ، ولكنه نشأ على الأرجــح كــامتداد للعمــل المشترك [7]. لقد كان القانون العبري ، في مرحلته الوراثية ، امتــداداً لعمــل الجماعات التي كانت تتعبد معاً ، وتشترك في إله ومجتمع مشــترك ، وكــانت تشعر بارتباطها معاً بروابط العائلة . إن نظاماً قانونياً وراثياً كــهذا لــم يكــن يتطلب مفاهيم مجردة مثل العدل ، والحقوق ، بل يتطلب شيئاً من الممارســة ، أو أكثر قليلاً من الممارسة، كما هو الحال في الـــهضاب المحيطــة بالقريــة الإيطالية حيث كنت أتمشى . ولم تتكون المفاهيم المجردة -كما يقول كوفــر-

إلا بعد خراب المعبد الأول ، ومع بداية التشتت الذي تلاه في تلك المرحلة . وبعد أن تشتتت الجماعة ، كان على التصور الجماعي المتمثل في القانون أن يتحول من أسلوب للحياة إلى نظام يعرّف العدل ، والإنصاف ، والحقوق . وهكذا تحول الفعل البارع إلى عرفان أكثر تجريداً .

وحتى بعد ذلك ، لم يُسقط القانون كلياً روابطه القديمة مع الفعل على الإطلاق . وبالرغم منن تشكيله في قواعد وإجراءات فإن القانون ظل يتمسك بإحدى التعويذات الجوهرية لأصله في الفعل الاصطلاحي وتوزيعه . وفي القانون الانجلو–ساكسوني نسمي تلك التعويذة "قراراً سابقاً " ، ويعني أنه في سبيل التوصل حالياً إلى قرار حول حالة معينة ، فإن المحكمة تتمسك بالقرارات المتخذة بشأن حالات مماثلة في الماضي . إن القانون ليس مقيداً بالمبادئ الاستنتاجية بل بالسوابق ، بما فعلناه قبلاً ، بالكيفية التي حللنا بها المشكلة فيما مضى .

ونحن نعرض تلك السوابق ليس بإعلان مبادئ رفيعة ، بل بتمثيلها في أفعال محسوسة . ومثال ذلك الحالة البارزة لقضية " أوكليد " ضد (أمبلر ريالتي) عام 1926 . كان السيد جستيس ساثرلاند يتقلد السلطات الحدودية في قرية " أوكليد " استناداً إلى أن " النواحي " كانت تتمتع دوماً بحق ممارسة سلطة الشرطة . وفيما يتعلق بذلك كانت هناك وفرة في الشواهد السابقة . وسلطة الشرطة تقتضي حق النظر والحكم في الاضطرابات المحلية ، ومنها كلّ ما يتعلق بمشكلات الحدود . وبما أن السيد جستيس يملك هذا الحق فقد تضمن قراره ذكر كل شيء من التهريب والمتسللين إلى المساقط المائية ومداخن المدافئ . وقد أصبحت تفاصيل القرار تفرض نفسها في هذا السياق

كما تفرض البندقية نفسها في دعوى جريمة قتل . والسؤال الآن : من أية وجهة نظر عقلانية أصبحت قرية أوكليد ، كما حدث فيما بعد ، أبا لضاحية "ليلي - هوايت " ذات التمييز العنصري والعقود الحصرية ، والتي لا توجد في أطرافها مساكن لائقة بأسعار معقولة ؟ لقد أدى توسيع السلطة الاعتيادية للشرطة في "أوكليد" إلى إضعاف مادة " الحماية المتكافئة " في التعديل الرابع عشر للدستور . وما يزال مفعول تلك السابقة ماثلاً إلى الآن . وسترفض المحكمة العليا الراهنة على الأرجح سماع أية دعوى متعلقة بمشكلات الحدود إذا كانت تتحداها .

إن طرق العمل لا تتغير بسهولة حين تصبح مؤسسة ، ليس في القانون فحسب ، ولكن في عادات أولئك الذين أصبحوا بصورة لا شعورية متعلقين بإجراءات القانون المترسبة بشكل ثقيل أيضاً . إنها تضغط وتوفر ، شأنها شأن " السابقة " تماسكاً ثقيلاً أحياناً ، ولكنه ضروري لثقافتنا . وإذا قرأت كتاب ميشيل فوكو الرائع " النظام والعقاب " فستصدم لمدى سبق ممارسة العقاب للنظرية ، وللجهد الذي بذل ، عندما ظهرت النظرية ، لبناء واحدة تناسب الممارسة العملية .

كلمة أخيرة بشأن التمثيل بالصور وعالم الصور . اعتقد أن أقوى التقنيات لإثارة واحد من تلك الأساليب المرتبطة بالفعل والتي تتعامل مع العالم إنما يتم من خلال التصوير . ومثاله استخدام ويلي هورتون ، أو طفل منفوخ البطن من بيافرا . لأن الصور ليست نماذج أولية للفئات فحسب ، بل إنها توقف أطر العمل في السرد أيضاً . فحين ينجز العمل الإنساني تمثيله أخيراً في كلمات

فإنه لا يعبر عن نفسه في صيغة شاملة خالدة ، بل في قصة ، قصة تدور حول الأفعال المتخذة ، والإجراءات المتبعة .. الخ .

وهذا يعود بي إلى الوراء في دائرة كاملة إلى سيلفيا سكريبنر ، وعمالها في مصنع الحليب في نيويورك . وهم يفرزون تسليماتهم من الحليب ، والقشدة ، واللبن المخثر ، والزبدة . لقد كانوا منخرطين جماعياً (وبخبرة) في " عمل oeuvre " بالمعنى الذي نوقش فيه هذا المصطلح في الفصل الأول ، أعني الاستخدام الذي أعطاه إياه "إجناس مايرسون".

إن العمل المقصود هو تسليم منتجات الألبان في مدينة ضخمة ، اقرب مزوديها بحاجاتها يبعد عنها خمسين ميلاً على الأقل . وهذا العمل مكون من مئات الأشياء الصغيرة التي تتراوح بين الأفعال الرفيعة التقنية (كتوفير اختبار مرض السل النظامي للأبقار على سبيل المثال) والأفعال الشديدة التقليدية كتأمين المنتجات في حاويات نظامية بالألوان والطعوم التقليدية ، وفي الوقت التقليدي المعتاد من اليوم .

ربما استطعت أن تكتب تقريراً شبه كامل عن الثقافة المدينية الحديثة بتقديم الإجراء الكامل لتسليم الحليب وعقلانيته . وربما يكون لافتاً للنظر أيضاً أن تخمن لماذا -على سبيل المثال- بقي الحليب ومنتجات الألبان تسلم في نيويورك بوساطة " قاطرات الحليب " التي تجرها الخيول فترة طويلة بعد أن استولت السيارات المناسبة على مهمة تسليم المنتجات الأخرى ؟ هل كان هذا تعبيراً عن تمييزنا الغربي بين ما هو نيء خام ، وما هو مطبوخ ، هذا التمييز الذي كان " كلود ليفي ستراوس " أول من لفت انتباهنا إليه [8] ؟ هل الحصان ، بصفته عنصراً فاعلاً في التسليم يعزز صورة " النيء " ؟ أو هل كان هناك

دافع من الجدوى العملية ، فالخيول تتبع عامل الحليب دون حدوث ضوضاء في تشغيلها وقيادتها ؟

إن تسليم الحليب ومنتجات الألبان ، شأنه شأن ممارسة القانون أو الطب ، مقيد بإجراءات يخلق تنفيذها عمل أولئك الذين ينخرطون فيها . لقد كانت سيلفيا سكريبز على صواب في رؤية هذا النمط بصفته أساسياً ومركزياً في علم نفس العمل . وكما هو الحال في أشياء عديدة ، لقد كانت سابقة لزمنها . والذي تصورته لم يكن سوى علم نفس ثقافي للعمل .

الفصل التاسع

الفصل التالي لعلم النفس

الجزء الأول : دراسة الإنسان

I

هل يستطيع علم نفس ثقافي كالذي تبنيتُ في الفصول السابقة أن يقف مستقلاً عن أنواع علم النفس الأخرى (المتجذر منها بيولوجياً ، والمتجه فردياً، والمسيطَر عليه مخبرياً) ، الأنواع التي عرفناها في الماضي ؟

وهل يترتب على دراسة " العقل – في – الثقافة " أن تهمل كل ما تعلمناه سابقاً ؟

يقترح بعض الكتاب مثل " هاري Harre " و " جرغن Gergen " أن الماضي كله كان خطأ ، وسوء فهم لما هو عليه علم النفس [1]. في حين أنني أود – دون قصد الدفاع عن التجاوزات الوضعية لأسلافنا ، كما آمل أن أكون قد أوضحت ذلك في كتاب سابق [2]–أود أن أحث على إنهاء مقاربة من نوع "إما – أو " لمسألة ما الذي يجب أن يكون عليه علم النفس في المستقبل ؟ هل ينبغي عليه أن يكون بيولوجياً كلياً ، أو حاسوبياً حصراً ، أو ثقافياً احتكاراً ؟

إنني لا أريد أن أشرح موقفي استناداً إلى استنتاجات من مبادئ فلسفية أو منهجية ، لأن فهم العقل يمثل مسعى شديد الانغماس في اعتبارات عملية بصورة لا يمكن معها أن يكون نتيجة بحث فلسفي من هذا القبيل ، مهما كان البحث مفيداً .

ما أود أن أفعله بدلاً من ذلك في هذا الفصل الختامي أن أبين طريقاً يستطيع فيه علم النفس أن يكرس انتباهه لبعض الموضوعـــات الحساســـة بأســـاليب متعددة . أن يمثل تفاعل الحدوس البيولوجية ، والتطورية ، والنفسية الفردية، والثقافية ، في مساعدتنا على التقاط طبيعة العمل العقلي للإنسان .

وهذا " الفصل التالي " لعلم النفس – كما أسميته في العنوان – هو حـــول "ما بين الذوات inter subjectivity " أعني كيف يتوصل الناس إلى معرفـــة ماذا يحمل الآخرون في عقولهم، وكيف يتكيفون استناداً إلى ذلك ؟

وهو مجموعة من الموضوعات المركزية في أي مفهوم لعلم نفس ثقـــافي قابل للحياة ، ولكنها لا يمكن أن تفهم من دون الرجوع إلى تطور الحيوانـــات العليا ، وعمل الأعصاب ، وإلى القدرات العقلية في معالجة المعلومات . علـــى أن هناك مقدمات لابد أن نزيحها عن طريقنا قبل أن نبدأ مهمتنا .

دعوني ابدأ بملاحظة أن دراسة العقل تطرح صعوبات متضمنة ليـــس فـــي موضوعها نفسه فحسب ، بل في طريقتها أيضاً . وكما نبه نعوم شومسكي في حديثه عن " محاضرة جون لوك" منذ عدة سنوات [3] : يبدو أننا لا نملـــك مـــن المقولات العقلية الطبيعية لإيضاح عقولنا ، بقدر ما نملك من مقولات لشـــرح العالم الطبيعي ، تلك المقولات الضرورية المتمثلة في الزمـــان ، والمكـــان ، والسببية ، وحتى الضرورة المنطقية التي توفر الهيكل العظمي العقلي للعلـــوم الطبيعية . إن حالاتنا العقلية ، على سبيل المثال ، لا تبدو مقيدة حتى بقـــانون عدم التناقض ! فنحن نستطيع أن نحب ونكره في الوقت ذاته . ولسنا متأكدين في معظم الأحيان مما إذا كان ذلك تناقضاً حقاً . والمقاييس التـــي نصوغـــها

للعالم الطبيعي لا تبدو مناسبة لتلك التي تميز ذاتيتنا ، فالزمان والمكان الذاتيان لا يتطابقان مع ساعات نيوتون ، وعصيّه المترية .

لذلك كله ، اختار علم النفس في نسخته " الحديثة " تشكيل نفسه استناداً إلى طرائق الفيزياء . وأول " قوانيننا " السيكولوجية كانت حول : " السيكو فيزياء " التي عنيت بالطرق المنهجية التي تنحرف بها المقادير الذاتية المقيسة نفسياً عن المقادير المقيسة فيزيائياً . كان أسلافنا يبحثون في " أبعاد الشعور " بصفتها منحرفة ولكن منهجياً عن أمثالها من " أبعاد الطبيعة " . وقد أعطت هذه المقاربة نتائج لافتة في حدود معينة ، (ولكنها ضيقة) .

فعلى الصعيد العملي ، أثارت هذه المقاربة أسئلة حول علاقات الإنسان بالآلة ، على سبيل المثال ، وعلى الصعيد النظري أوحت ببعض المقاربات لمسألة كيفية ارتباط العقل والدماغ بعضهما ببعض .

لم يكن في السيكوفيزياء " الكلاسيكية " مكان " للسيكولوجيا الشائعة " . ومع ذلك فإن النظريات الشائعة للثقافة حول طبيعة الطبيعة البشرية تشكّل وتكوّن بصورة لا يمكن تجنبها: كيف تطبق الثقافة العدل ، وتربي صغارها ، وتساعد المحتاجين ، بل إنها تقود أيضاً العلاقات ما بين الشخصيات ، وكلها أمور عميقة التأثير .

ويمكن القول إن تسيير الحياة العادية ، ولا سيما الحياة الاجتماعية ، يتطلب – على نحو ما – أن يكون كل إنسان " عالم نفس " ، أن يكون لكل إنسان نظريات حول ما يجعل الآخرين يسلكون بالشكل الذي يفعلون . سمها " سيكو اتنوغرافيا " أو " سيكولوجيا دارجة " إذا شئت ، ولكننا من دون اعتقادات حول العقول الأخرى وطريقة عملها سنكون ضائعين .

وغالباً ما تعكس هذه النظريات الضمنية ، بالطبع ، قيم الثقافة وتطلعاتــها . وهكذا ، فإن العلوم الإنسانية تواجه بطبيعتها تحدياً مثبطاً : أن تصوغ نظـــرة للإنسان تكون أحياناً غير متطابقة مع السيكولوجيا الشائعة ، وما هـــو أكـــثر جدية أن تكون غير متطابقة مع مثلنا الثقافية . لذلك كان من الأهمية بمكان أن يقدم علم النفس نظراته حول الإنسان بأسلوب حساس بتلك المثل ، علــــى أن يعكس أيضاً معياراً أميناً يكون بعيداً عن التحيز والأنانية .

ولكن إبراز أهمية علم النفس الشائع المتمثلة في كونـــه يشـــكل الســـلوك الإنساني لا يعني إنكار أننا نوع طبيعي ، بيولوجـــي Homo Sapiens ، ولا يمكن فهمنا كلياً بدون الرجوع إلى تطورنا وبيولوجيتنا . مـــع أن البيولوجيـــا البشرية ، بالمعنى الضيق للكلمة ، لا تعطينا إلا معرفة جزئية ، غير مباشرة ، حول سلوك نوعنا . وهناك مثال جيد وقعت عليه حديثاً ، حين لفـــت انتبـــاهي بحث حديث في مجلة " الطبيعة " بعنـــوان : " ضعـــف تعـــرف الانفعـــال فـــي التعبيرات الوجهية ، على إثر إصابـــة ثنائيـــة مـــن الجـــانبين فـــي اللـــوزة Amygdala البشرية "[4]. وهو يقدم تقريراً لاختبار امرأة مصابة بحالة نـــادرة جداً لمرض " أرباخ – ويثه Urbach-Wiethe " الذي يخرب اللوزة ، بينمـــا يبقي على قُرين آمون hippo Campus وبنى أخرى من قشرة الدماغ حوله ؛ واللوزة ، بالطبع ، جزء من الدماغ منخرط في " الانفعال " .

كان المعطى الرئيسي للدراسة يتمثل في أن الآفة التي نتجـــت عـــن هـــذا المرض أتلفت فعلياً قدرة المريضة على تعرف التعبيرات الوجهيـــة لانفعـــالات مثل الخوف والغضب ، في حين بدا أنها لم تؤثر مطلقاً في قدرتها على تعـــرف هوية صورة الأشخاص الذين عرفتهم سابقاً ، بالرغم من أنها لم تـــر بعضـــاً

منهم خلال سنوات . وهذه الدراسة ، مثلها في ذلك مثل كل الدراسات العصبية، لم تقل لي شيئاً محدداً حول العقل . ويظل ما أعطتني على أية حال إشارةً مفيدة . فإذا كانت مهمة تعرف الحالة الانفعالية لكائن إنساني معين تتم في مكان مختلف في الدماغ عن المكان الذي ينهض بتعرف هوية ذلك الإنسان، فإن عليّ أن أتساءل: ما الغرض الذي يتحقق بذلك النوع من الفصل التشريحي ؟

أيكون علينا أولاً عرفان الشخص قبل أن نحكم على ما إذا كان غاضباً أم لا؟ وإذا لم نعرف " من " أولاً ، بصورة مستقلة عن " ماذا " ، فإننا سنكون غير قادرين على أخذ السياق الذي حدث فيه الغضب بالحسبان : هل هو أعز أصدقائي ، أم ألد أعدائي ذلك الذي يبدو غاضباً ؟ إن عرفان هوية شخص ما يفتح بالطبع باب الوصول إلى السياق . وفي سبيل التلاؤم ، علينا أن نعرف السياق الذي يحدث فيه الغضب .

إن الإشارات المباشرة من " الطبيعة " (مثل تعبيرات الوجه) نادراً ما تحدث إجابة تكيفية من تلقاء نفسها ، بالرغم من أنها قد تفعل ذلك بعض الأحيان بالتأكيد .

من الواضح أن خط محاكمتي هذا لا يوصلني إلى نتيجة " حاسمة " ولكنه يستخدم إشارة قوية : وهي الفصل التشريحي لنوعين من العمليات الدماغية . ومن دون إشارات كهذه ، تكون فرضياتنا عن العمل العقلي أشد فقراً مما هي عليه الآن .

هذا المثال ، مثال اللوزة ، يشابه مثالاً آخر في مجال تطور الحيوانات العليا، وهو مجال أغنى ، كما أنه أقرب إلى بحوثي .

من المعروف أن اللقاء المطول للعين بالعين مظهر من تفاعل الطفل الصغير مع الراشد الذي يقوم برعايته ، تفاعل يبدأ قبل ظهور الانتباه المشترك للطفل والراشد إلى الأشياء . ومن المعروف أيضاً أن لقاء العين والعين المطول غائب في الواقع لدى أقرب الحيوانات إلينا -الشمبانزي- [5]، ولمسوغ وجيه . ففي عالم ما دون الإنسان ، كل شيء أطول من لقاء العين الخاطف يسرّع سلوك التهديد والهجوم من الحيوان الأقوى ، ولا سيما في العالم القديم للقردة والسعادين [6]، مما يذكرنا بدورنا بأن علينا أن نحذر من لقاء العين والعين الطويل مع البشر الغرباء في الأماكن الغريبة ، مثل الأنفاق : إن ذلك سيكون دوماً محل تفسير مبالغ فيه . وإذا كان أحدهم في سبيله إلى اقتراح نظرية عامة حول دور لقاء العين في ما بين - الذوات البشرية ، فإن من الأفضل له أن يأخذ بالحسبان هذا المقطع المزعج لتاريخ تطور الحيوانات العليا .

أود أن أناقش هنا شذوذاً دقيقاً في تطور نوعنا الإنساني **Homo** يقود إلى تحدٍ ثانٍ في دراسة الطبيعة الإنسانية والظرف الإنساني . وهو ما يتعلق بتطور الثقافة نفسها ، بصفتها عملية وسيطة في الاستجابة البشرية للعالم . إن الثقافة تفرض انقطاعاً ثورياً بين الإنسان وباقي مملكة الحيوان . وهذا الانقطاع بالذات هو الذي يخلق الصعوبة في الانتقال المباشر من بيولوجيتنا التطورية إلى الشرط الإنساني . ما هذا الانعطاف الثوري الذي أنتجه التطور الإنساني ؟

سأجادل بقولي : كما أننا لا نستطيع فهم الإنسان كلياً دون الرجوع إلى الجذور البيولوجية ، فإننا لا نستطيع أيضاً فهم الإنسان تماماً دون الرجوع إلى الثقافة .

دعوني أصف " المنعطف الثقافي " في التطور البشري من منظورين :

الأول هو المنظور " الفردي " ، وهو يتمثل في أن الثقافة تستند سيكولوجياً إلى قدرة رمزية في الإنسان على التقاط علاقات المعاني التي تسمو على التقليد ، بمعنى أن حيواناً طوطمياً ما " يرمز إلى " عشيرتي . في الثقافة ، ترمز الأشياء إلى أشياء أخرى بأسلوب يتجاوز رمز الدخان إلى النار ، أو رمز صورة " جيلبرت ستوارت " الشهيرة " إلى جورج واشنطن .

إن الثقافة تبدو وكأنها شبكة مشتركة من " الرموز " الجماعية . وبصفتنا أعضاء في نوعنا ، فإننا نعيش في تلك الشبكة كما نعيش في الطبيعة . إننا نشكل ولاءاتنا ، ونبني جماعاتنا حول هذه المشاركة .

إن هذا المنظور الفردي على التطور الثقافي البشري يقود من دون شك إلى وجهة النظر القائلة بأن " صنع المعاني " الإنساني والتفاوض بشأنه هما محور المنعطف الثقافي .

إننا ، بصفتنا نوعاً ، نتكيف مع محيطنا بلغة ما نعطيه للأشياء ، والأفعال ، والرموز من معانٍ . إن المعاني تنفذ إلى مفاهيمنا وعملياتنا الفكرية بأسلوب لا مثيل له في مملكة الحيوان . نحن نسأل : ماذا " يعني " أن أوديب اقتلع عينيه حين اكتشف ما فعل ؟ أو–ولنرجع إلى اللوزة – ماذا يعني غضب ابني بالمقارنة مع غضب أعدائي ؟ (وماذا يعني أن ناظم " المزامير" قال لي : إن سيداً غير مرئي " هيأ مائدة " لي بحضور أولئك الأعداء)؟

فمن دون صنع المعاني ، لم يكن من الممكن وجود لغة ، أو أسطورة ، أو فن ، أو ثقافة.

وسأتناول فيما بعد إسهام اللغة نفسها في صنع المعاني ، لأن العلاقة بينهما ليست من النوع الوحيد الاتجاه .

والمنظور الثاني على " الثقافي " في التطور هو أكثر جماعيةً ، ويركز على منعطف "المعاملات" بصفتها جوهرية لأسلوب الحياة الإنسانية . وأكثر الأشياء بدائية في هذا المنعطف يتمثل في أننا لا نقتصر على " تمثيل " العالم في عقولنا (المفعمة بالمعاني) ، بل إننا نستجيب أيضاً بحساسية استثنائية للأسلوب الذي يتمثل فيه العالم في عقول الآخرين . وبفضل تلك الحساسية نشكل تصوراً للعالم مما نتعلمه عنه من خلال الآخرين ومن استجابتنا المباشرة لأحداث العالم ، سواء بسواء . وهكذا تنجز عوالمنا بصورة " نيابية " إلى حد لا يمكن التفكير فيه في أي نوع آخر .

من الواضح أن التخصص الناجح في أي مكان من مملكة الحيوان مرهونٌ باستجابة أفراد النوع ذاته بصورة متلائمة مع ردود فعل بعضهم تجاه البعض الآخر ، ولكن الحالة البشرية تذهب أبعد من ذلك وتتجاوزه . إننا نستجيب لقرب بعضنا من البعض الآخر بتباعد مناسب إزاء نداءات التحذير ، وبفصل الاشتباك ، كما يستجيب كل منا لحالات الآخرين الذهنية وتصوراتهم عن العالم. والحقيقة أننا نبدو منذ الولادة موجهين في استجابتنا لأفراد نوعنا بما أصبح يسمى " نظرية العقل " ، وهي نظرية شائعة في المعرفة ، ولكنها متغيرة .

إن الأمر لا يقتصر على أننا نشارك في عقول بعضنا البعض ، بل إننا نملك طرقاً " فوق عضوية" (باستعارة اصطلاح كروبر المشاكس مرة أخرى) [7] لحفظ معرفة الماضي . ويبدو أننا نؤسس المعرفة في تراث شعبي (فولكلور) ، وفي

أساطير ، وفي سجلات تاريخية ، وفي نهاية المطاف في المكتبات والقوانين . وفي الوقت الحاضر في أقراص مضغوطة . وفي أثناء خزنها نشكلها بحيث تناسب المتطلبات المتعددة للحياة الجماعية ، كأن نضغطها في الأشكال المطلوبة للمعاجم ، وأنظمة القوانين ، وفي دساتير الأدوية ، والكتب المقدسة، وغيرها .

وهذه المعرفة المخزونة ، الطافحة ليس بالمعلومات فحسب ، بل بتعليمات حول كيفية التفكير فيها واستخدامها ، تشكل الفكر بأسلوب محير عميق . .

إذن ، بينما يخلق العقلُ الثقافة ، تخلق الثقافة العقلَ أيضاً ، في نهاية الأمر.

وهكذا يبدو أن الظاهرة المعقدة التي نرجع إليها بصورة عفوية جداً باسم "الثقافة " تفرض قيوداً على كيفية عمل العقول ، وحتى على أنواع المشكلات التي نقدر على حلها . بل إن عملية بدائية جداً مثل التعميم – أي رؤية التشابه بين الأشياء – تقع تحت ضغط تأويلات ثقافية للمعنى أكثر منها تحت ضغط حركات الجهاز العصبي للفرد . إن قدماء المايا كانوا يملكون عجلات للصلاة جميلة التوازن ، ومع ذلك كانوا يجعلون كلابهم تجر الأحمال على عربات بدائية من العصي المتصالبة التي كانت أطرافها تنسحب بصورة فجة على الأرض . لقد بدوا غير قادرين على " التفكير في العجلة " بطريقة عامة . كانت العجلات تمثل بالنسبة لهم الصلاة والعبارات التي يرددونها . لماذا لم يحدث لهم أن يربطوا عجلة صغيرة إلى طرف العربة ؟ هل يعود ذلك إلى عبوديتهم للكهنة الذين كانت عجلات الصلاة تحملهم ؟

وماذا عن شعب " أولدو فاي غورج " ؟ لماذا أمضى هؤلاء آلاف السنين وهم يستخدمون عصياً للحفر لوضع الجذور ، قبل أن يكيفوا هذه العصي ويصنعوا منها مثاقب لإحداث حفر في الأرض ، وغرس البذور فيها ؟

ما الذي يجعل منا عبيداً لأساليبنا المشكلة ثقافياً ، أو لآليات العادة -كما يقول ويليام جيمس- ، أو أن الاثنين يعملان معاً في القفاز الذي يشكل التفاعل بين العقل والثقافة ؟

حين كنت شاباً حصل لي حظ مقابلة لويس ليكي **Louis Leakey** العظيم ، وكان عائداً لتوه من التنقيب في شرق أفريقيا . وخلال حديث قصير سألني على الفور عما أرى ، بصفتي عالم نفس ، بشأن اكتشاف فريقه ساطوراً حجرياً ، كاملاً ، صقيلاً ، محفوظاً بعناية من دون استعمال ، في موقع "أولدوفاي" الشهير الذي ذكرته للتو : هل اعتقد أن شعب اولدوفاي قد راودتهم فكرة إقامة مكتب لحفظ النماذج ، مثل العصا المترية البلاتينية الشهيرة المحفوظة في باريس ؟ قلت : هذا مستحيل . (فقد كنت شاباً في الثلاثين من العمر شديد الجدية والاندفاع) ؛ ولا يمكن تصور أن الإنسان في تلك الأزمنة التقنية البدائية كان يستطيع فصل الأداة عن موضع استخدامها إلى هذا الحد . وتابعت : أرجح أن يكون الساطور الكامل الصنع شيئاً يحظى باحترام شبه ديني ، قطعةً من الأدوات السحرية المبجلة التي تساعد على تحصيل مردود جيد لكل من يستخدمون السواطير ، مهما كان الغرض من استخدامها ، ومهما كان فيها من النقص .

قال ليكي بتودد ولباقة بالغة : " كم هو لافت ! " والواقع أني لم أر ساطوراً حقيقياً على الإطلاق !

هذه الأفكار التي أبديتها عن تلك القصة تقودني إلى نقطتي العامة الثالثة . فكما أنك لا تستطيع فهم العقل الإنساني كلياً دون أخذ جذوره البيولوجية التطورية بالحسبان ، ولا تستطيع في الوقت نفسه فهم كيف يجري تفسير هذا العقل في صنع المعاني الذي يقوم به الفاعلون المنخرطون فيه ، فإنك لا تستطيع فهمه تماماً أيضاً دون معرفة كيف يتموضع ؟ وأين ؟ فإن المعرفة والعمل – كما قال كليفورد غيرتز Clifford Girtz [8] هما محليان دوماً، متموضعان دوماً في شبكة من الخصوصيات .

اعتقد أن ما قلته للويس ليكي كان صحيحاً كل الصحة ، ولكنه شديد التخصص . فمن المستحيل عملياً فهم فكرة أو عمل أو حركة من أي نوع بعيداً عن الحالة التي تحدث فيها .

إن البيولوجيا والثقافة كلتيهما تعملان محلياً ، ومهما بلغ انتشار مبادئهما فإنهما يجدان ممراً "مشتركاً" في هذه الحياة : في " تعريف الحالة " المباشرة ، في الوسط المباشر للحديث، في الحالة الأصيلة للجهاز العصبي ، ممراً محلياً ومتموضعاً .

* *

لن يكون مفاجئاً ، إذن ، أن أناقش بأن على سيكلولوجية المستقبل ، وبصفته شرطاً لوجودها المثمر ، أن تبقي عينها مفتوحة على البيولوجي والثقافي كليهما ، وأن عليها أن تؤدي ذلك بعناية مناسبة ، لتعرف كيف تتفاعل هذه القوى المؤثرة خلال الحالة المحلية . ولا يغرنك الإدعاء الكاذب بأن السيكولوجيين يفعلون ذلك حالياً ، وأنهم فعلوا ذلك دوماً . إن الأمر ليس

كذلك بكل بساطة : فأنصار السوسيولوجيا والبيولوجيا ما يزالــون يعتقــدون بأنهم منخرطون في لعبة مجموعها صفر ، ومعظم الذين يشكلون العقول لــن يكونوا محاصرين بحواسيبهم أكثر مما يحاصرون بالتفســيرات التاريخيــة ؛ وجميعهم يبدون مبتهجين لتأسيس أقســام مسـتقلة " للاتحــاد الســيكولوجي الأمريكي " ، يستطيعون فيها الحصول على الارتياح بحصر حديثهم مــع مــن يشابهونهم فكرياً .

يبدو أن علم النفس للأسف ، قد خسر مركزه وأسئلته التكاملية الكبــيرة . واعتقد أنه استسلم مبكراً . لذلك اقترح أن استطلع في القسم الثاني من هـــذا الفصل مجالاً مثاليــاً للموضوعــات ، بصــورة موازيــة للطرائــق البيــو-سوسيولوجية المتموضعة ، وقد يقودنا ذلك إلى تحسين أدائنا في المستقبل .

II

ولكن قبل ذلك ، هناك أمران مترابطان يحتاجان إلى إيضاح . أحدهما علــى صلة بالعلاقة بين العقل والثقافة ، والثاني على صلة بمــا أعنيــه بالطبيعــة المحلية أو " المتموضعة " للعمل الإنساني .

إن العمل الإنساني في سياق ثقافي ، عقلي وعلنــي ، يتشــكل بصنــدوق الأدوات الثقافي لــ"الوسائل المضافة" . فنحن نوع مستخدم للأدوات ، صــانع للأدوات بامتياز ، ونحن نعتمد على " الأدوات البسيطة" كما هــو الحــال فــي عصيّ الحفر ، والسواطير الحجرية ، وهي طرق مصممــة ثقافيــاً للتفكــير ، والبحث ، والتخطيط . ونظراً لهذا الاعتماد على الوســائل الإضافيــة ، يبــدو

منافياً للعقل ، بل من السخف بمكان ، أن ندرس العمليات العقلية للإنسان بصورة مستقلة عنها ، في وعاء زجاجي شفاف . وما نصممه من حالات خالصة ، متحررة من الثقافة ، شفافة ، لدراسة " أساسيات " بعض العمليات العقلية سيتحول دوماً إلى خيار تقوده مفاهيم نظرية مسبقة . إن الذاكرة الخالصة ، والفكر الخالص ، والإدراك الخالص ، وزمن رد الفعل البسيط ، كل هذه قد تكون مفيدة بصورة طارئة ، ولكنها مع ذلك وهمية .

إننا نجري هذا العمل نموذجياً باختيارنا مثالاً تجريبياً خاصاً " في وعاء زجاجي " تقود دراسته تجريبياً إلى صورة " صحيحة " دون قيد . وأي شيء نضيفه إلى ذلك المثال ، حتى لو كان وسيلةً معينة ، يعطى مكانة " متغير " أو " مصدر للتباين " .

إن دراسة تلك العملية ، التي هي أكثر العمليات العقلية انغماساً في الثقافة ، وهي الذاكرة الإنسانية ، توفر لنا مثالاً بارداً عن هذه المقاربة . ولا أقصد بذلك الانتقاص أو النيل من إبنغهاوس ، مؤسس هذه المقاربة لبحوث الذاكرة ، على الإطلاق . لقد كان مثاله (الزجاجي) للذاكرة الإنسانية يتمثل في حفظ مقاطع عديمة المعنى ، عرضت بترتيب ثابت ، مقطعاً مقطعاً في كل مرة ، (على وقع الطبل) ، وبمعدل سرعة كافٍ ليمنع الأشخاص من السقوط في (عكاكيز أو دعامات) مثل مخططات السجع ، والإيقاع .. الخ .

هل تشكلت ذاكرة الإنسان واقعياً بفعل التطور لتعمل حرة من تلك العكاكيز ، تلك الدعامات التي ناقشناها في الفصل السابق ؟ هل أن تذكري " الحقيقي " لمواعيد الغد هو ما أستطيع استرجاعه بدون مذكراتي أو مفكرتي ؟

قرأت حديثاً كتاب ديفيد اولسن " العالم على الورق " [9] ، الذي يراجع أثـــر الألفبة في الثقافة الغربية ويعلق عليه . إن الطباعة تؤثر بعمق فيما نتذكــره ، وكيف نتذكر إذا لم يكن ذلك بفضل الاحتفاظ بنص ، ببديـــل إضـــافي للذاكـــرة الصماء ؟

ونحن نعرف من دراسة آن براون الكلاسيكية أنه حتى الصغار ما أن يـروا "ما عليهم أن يتذكروه " مرة واحدة ، حتى " يمضوا إلى مـــا وراء " متـــأملين ليس ما يجب أن يحفظ فحسب بل كيف يمكن للمرء تنظيمه حتى يعطيه معنى . إن الأطفال سرعان ما ينتقلون من أن يكونوا مثل أشخاص ابنغهاوس إلى مـــا يشبه أشخاص بارتليت Bartlett . ولكن هل هذا يجعل ذاكرتهم أقل " واقعية " أو أساسيةً أو صفاء ؟

وماذا عن أشخاص بارتليت الأذكياء ،الطلاب في جامعة كـــامبردج ، فـــي دراسته الشهيرة "التذكر remembering " [10] ؟ هل هذا هو التذكر فعلاً ؟ هل نستطيع التعميم من هؤلاء الطلاب الجامعيين الأذكياء إلى أي إنسان ، فـــي أي مكان ؟ لا يمكن ذلك قبل أن نقرأ شيرلي برايس هيث Shirley Brice Heath وهي تقارن الخياليين والحَرْفيين في دراستها القيمة عن أطفال " تراكتـــون " و "رود فيل " [11].

هل عليّ أن أتوقف عن التنظير علمياً حول الذاكرة إذا أهملت فكرة الصفـاء المثالي للذاكرة كما جرت دراستها في حالة خاصـــة ؟ ألا أســـتطيع اســـتخدام المخبر لأبحث في كيفية عمل الذاكرة في ظروف لافتة للانتباه بشكل خــــاص ، ظروف لا يصادفها الإنسان في الحياة اليومية ؟

إننا لم نكتشف إلا في مخبر قدرتنا شبه الكاملة في تعرف الصور والرسوم التي عرضت علينا بمعدل أكثر من مائة في الدقيقة [12] ، وهو معطى لافت لأسباب تقنية متنوعة ، على صلة بالتمييز بين التعرف والاسترجاع . إن ما يميز المخبر الجيد هو أ نه يحاول توضيح "شيء خاص" بشأن ظاهرة ما ، شيء متعلق بظواهر أخرى تهتم أيضاً بالخصوصيات . هل قامت هناك تجربة تعرّي الذاكرة وتقدمها في شكلها الطبيعي ؟ هل التعرف " أكثر صفاءً " من الاسترجاع ؟ وما معنى هذا السؤال على أي حال ؟

إن هذا كله استغراق في الذكريات حول المنعطف الخاطئ في الجدال بشأن ما إذا كان هناك " حدود " للذاكرة المباشرة . هناك حدود بالطبع . هل هو "العدد 7 السحري " ؟ نعم ، إذا كنت تحفظ خطوطاً من أصفار وواحدات ، وإذا تعلمت أن تحول هذه الخطوط إلى أرقام ثُمانيَّة (مجموعات من 3 معاً) تصبح 21 سحرية ، أي سبعة من الأرقام الثمانية . فهل هو سؤال لسبعة شقوق صغيرة ملئت الآن بالذهب الثُمانيّ بدلاً من النفايات الرقمية ؟ إذا كان الأمر كذلك فكم من الشقوق تتطلب مائة سطر من " الجنة المفقودة "Paradise Lost" ؟ أو كم عدد الأشياء التي " تتذكرها " بعرفان أن $S = \quad gt^2$ ؟*

كل هذا لا يعني أنه لا توجد هناك عموميات في الأداء العقلي ، أي لا توجد " وحدة نفسية للنوع البشري " . إن ذلك بالتأكيد إدعاء غير شرعي (أنظر شويدر Shweder ، على سبيل المثال) [13]. وحتى برنامج إيديولوجي يقود المرء من المقدمة القائلة بأن كل ثقافة فريدة في بابها ، إلى الاستنتاج القائل

* لم أفهم هذه الأمثلة ولكني أثبتها بدافع من الأمانة العلمية " المترجمة " .

بأن العموميات النفسية يجب أن تكون زائفة ، حتى مثل هذا البرنامج سيؤدي إلى نتيجة قريبة من قولنا بأنه ما دامت " تنويعات غولد برغ " لباخ ، وارتجالات الجاز المعاصر ، كلتاهما فريدة ومستقلة بذاتها فإنه لا توجد عموميات في الموسيقا .

إن نظرية في الموسيقا لا تستطيع احتواء الإبداعَيْن معاً هي نظرية ناقصة، أو حتى غير شرعية . إني أجد صعوبة في التسليم بأن ملايين السنين من التطور الإصطفائي لم تنتج تماثلات ضمنية . من الواضح أن " رقم 7 السحري" يقول لنا شيئاً أساسياً عن الحدود الكلية للجهاز العصبي البشري ، ولكنه لا يقول لنا ما يكفي . إن الياردات الطويلة من المراجع الببليوغرافية عن موضوع " الحدود " تقول لنا : إنه لا جدوى من التفكير بطرق ثقافية فريدة لاستخدام الذاكرة ، كما يفعل العديد ممن " يضيفون " شكلاً خالصاً أو أساسياً من الذاكرة .

إن " العمليات العقلية الأساسية " ليست شيئاً يضاف إليه " عمليات أخرى " فالعمليات المعقدة تتمتع بوحدة وتكامل ، ويجب أن يجري فهمها على أنها تفاعلات تأملية ، تطورية ، ثقافية ، متموضعة .

وبدلاً من التفكير في الثقافة بصفتها " مضافة " إلى العقل ، أو على أنها تتدخل على نحو ما في عمليات العقل الأساسية ، فإن من الأفضل لنا أن نفكر في الثقافة على أنها " في " العقل ، باستعارة عنوان كتاب " لبراد شور **Bradd Shore** " [14].

سنتولى عندئذ مهمة سبر مجال أشكال السلوك المتموضعة ، والمحددة والمعرَّفة ثقافياً ، التي يقدر عليها نوعنا ، ونحاول أن نبني نظرياتنا بأسلوب

يراها في علاقة بعضها ببعض ، على أنها مجموعة مفترضة لما يستطيعه الإنسان .

هذه المقاربة تختلف جذرياً عن المقاربة الاختزالية التجميعية التي نشأ معها علم النفس . وسأحاول إيضاح هذه النقطة في الجزء الثاني من هذا الفصل .

ولكن قبل أن أفعل ذلك أود أن أضيف حجة نهائية . وهي أن المقاربة التي هي أكثر عمومية والتي اعتنقها ، هي من حيث المبدأ أكثر حساسية بما يُطلب أخلاقياً من العالم الإنساني . فدوره يتمثل في أنه مشارك في الثقافة بدلاً من كونه كاهناً رفيعاً كليّ العلم ، يزود الآخرين بالحقيقة الواقعية حول الشرط الإنساني . دعوني أتحول إلى ذلك الآن بإيجاز.

III

إن مناقشتي مستوحاة إلى حد ما من مقال حديث ، غزير الأفكار ، لـ د.س. جيري D.C. Geary في " السيكولوجي الأمريكي " [15]. وفي حين أن مقالته تُعنى بشكل خاص بمسألة تعلم الرياضيات داخل المدرسة وخارجها ، فهي موجهة بشكل أعم إلى تفاعل الاستعدادات النفسية " الأولية " بيولوجياً (كما يسميها) والاستعدادات النفسية "الثانوية" بيولوجياً .

إن " الأولية " تأتي طبيعياً ، ويمكن أن توجد في جميع الثقافات ، وحتى في الأنظمة البيولوجية التي هي أدنى من الإنسان في سلم التطور . فالأوليات استعدادات عرفانية نمت بشكل أساسي استجابة لمتطلبات التطور ، وتعبيرها في الطفل يساعد على التكيف مع العالم الطبيعي : السباحة ، أو الحركة في

الموطن وما شابه . إن ممارسة هذه الاستعدادات في الحقيقة يقود غالباً إلى تأثير إيجابي ، وإلى تعزيز لهذه الأفعال ، كما يمكن أن يفترض . والأحكام بشان التعدد " أكبر من " و " أقل من " ، و " الكفاءات الهيكلية " الأخرى (باستخدام تعبير جيلمان Gelman وغاليستل Gallistel)[16]، إنما تقع ضمن هذه الفئة .

أما " الثانويات " فهي تتطلب تحويل الحدوس الأولية إلى تمثيل أكثر تجريداً، وربما أكثر وعياً : إلى خرائط ، ورسوم ، وصيغ ، وكتابات تصويرية وما شابه . وهذه لا تأتي طبيعياً كالأوليات ، وهي محدودة ، أو حتى موزعة بصورة متقطعة بين البشر من ذوي الثقافة . وهي تتطلب بصورة نموذجية بذل الجهد إضافةً إلى بعض الدفع الاجتماعي الخارجي كذلك الذي تفرضه المدارس أو الكبار المنظمون على نحو ما مثلاً . وكل ثقافة خاصة تواجه بالتالي اتخاذ قرار فيما يتعلق بأي مما نسميه الاستعدادات الثانوية ، ينبغي أن ينمّى لدى أفرادها بغية تأهيلهم للكفاءات الثقافية الكاملة بما فيها من حقوق وامتيازات .

من الواضح الآن أن هذا ليس سوى تلخيص سريع جداً مني للحجة التي يعرضها جيري في مقاله الموجز .

إن نقطة الضعف في المقال تتمثل في أن أولياته البيولوجية غالباً ما تكون تجريدات مشدودة جداً لأشكال السلوك الحسية المتموضعة ، التي تتطلب أيضاً في جميع الأحوال قدراً من التثاقف كي يمكن التعبير عنها في الوسط الإنساني الثقافي . وحتى أكثر الأوليات البيولوجية شمولية ، كالعدوان ما بين الشخصيات ، يتم ضغطه بصورة نموذجية في نمط من نوع "المركيز كوينزبوري " حتى يصبح مسموحاً به في حدوده الدنيا . وحيث يتعلق الأمر

بالبشر فإنه لا يوجد عقل طبيعي ، كما يقول غيرتز [17]. ولكن لندع تلك الصعوبة الإدراكية الخطيرة جانباً ، لأنه ما من شك في أن بعض الاستعدادات العرفانية هي أكثر سهولةً وأكثر إمتاعاً في التعبير عنها فعلياً ، حتى بشكل تثاقفي .

ما وجدته مفيداً بشكل خاص هو تركيز جيري على القرار الذي يجب أن تتخذه كل الثقافات حول أي الاستعدادات " الثانوية البيولوجية " يجب أن تنميها وتفرضها في سبيل التأهيل ، سواء أكان ذلك من خلال المدارس أم من خلال أية وسائل انضباطية أخرى . قلة هم أولئك الذين يساورهم الشك في مثل تلك القرارات . ولكن عدداً أقل يُخفق في تعرف أن قرارات كهذه تستند في طبيعتها نفسها إلى قيم ومثل ضمنية . وهذه ليست دوماً في متناول وعي الذين يتخذونها . إنها قرارات تعكس نوعاً من الإجماع الثقافي ، أو نظرة لنخبة مسيطرة داخل الثقافة . وحين توضع موضع التنفيذ ، مهما كانت الوسائل ، تصبح هذه القرارات سياسات ، سياسات ثقافية : أن يلتقط جميع الأطفال مبادئ الحساب الأولية ، على سبيل المثال ، أو يتعلموا الكتابة بجمل صحيحة تركيباً ونحواً . وكما هو الحال في الكثير من ثقافات العالم يضيع الهدف الكامن وراء قرارات السياسة هذه مع مرور الوقت ، ويصبح الأداء نفسه هو الهدف . إن العادات تصبح أهدافاً ، كما تصبح الأنماط الاعتيادية مؤسسة بوسائل متنوعة ، كخدمات الاختبارات ، ومعايير التوظيف ، والأساليب التقليدية لإذكاء الحنين .

لنأخذ مؤسسة المدرسة نفسها ، المدرسة في الثقافات الغربية . لقد جرى تنظيمها في سبيل تحقيق الأهداف التربوية من جهة ، وبسبب شح الموارد التعليمية من جهة أخرى . وأصبحت وسطاً يسلم فيه الطفل قياده لمعلم يقرر ما الذي سيركز عليه انتباهه ، ومتى ، ولأية غاية ؟ وهذا التنظيم عكس ،

على الأرجح ، ليس مثالاً عائلياً فحسب ، ولكن مفهوماً سيكولوجياً شائعاً حول كيفية نقل المعرفة من شخص يملكها إلى آخر لا يملكها .

وليس هناك " شيء طبيعي " يقل أو يكثر حول هذا المفهوم للمدرسة عن المفاهيم العديدة التي قد تخطر على البال . أضف إلى ذلك أن المدارس لا توجد في الطبيعة .

إن قرارات الثقافة بشأن السياسة تخلق ، بشكل لا يمكن تجنبه ، مردودات وهفوات غير متوقعة . وهذا ما يتحدث عنه نقاد الثقافة بصورة نموذجية ، مهما كانت القبعة التي يعتمرونها . وهم نادراً ما يستشهدون بالعلم الطبيعي . إنهم يدلون بحجج معيارية : الأطفال لا يتعلمون قدراً كافياً ، أو أنهم يعملون بطريقة شاذة ، أو أنهم يصبحون خاملين . وهنا يستدعى العالم النفسي ، أو الباحث التربوي ، ويطلب منه أن يفعل ما لا يحب العالم المعتد بنفسه الاعتراف به : بحث في السياسات ، تصميم طرق للتوصل إلى الغايات المرغوب فيها بوسائل غير موثوقة . وإذا لم يكن هذا العالم النفسي أو الباحث التربوي متفهماً لأهمية "التموضع" في التعلم فإنه لن يخرج بشيء .

والآن ، هل يحتاج البحث التربوي ، وحتى " بحث السياسات " أن يكون أقل " أساسية " من أي نوع آخر من البحث النفسي ؟ هل هو أقل " أساسيةً " – لنقل – من جيلين من البحوث على تعلم الفئران أو الحمام انتهيا بتقديم "نموذج أساسي " للمدارس ، ليقود فهمها إلى كيفية تعلم الأطفال الحساب والجغرافيا أو تعقيدات " سيلاس مارنر Silas Marner " ؟

سأجادل في أن دراسة التعلم المتموضع سعياً وراء أغراض خاصة ، في وسط ثقافي خاص مقيد بحدود بيولوجية ، هذه الدراسة ليست مادة بحث السياسات الجيدة فحسب ، بل هي مادة علم النفس الجيد أيضاً .

الجزء الثاني : تحدّي ما بين الذوات

I

في الجزء الأول من هذا الفصل ، بذلت جهدي لأوضح الحاجة إلى إعادة نظر جذرية في الكيفية التي ينبغي على علم النفس أن يدرس بها حياة العقل .
وبشكل موجز ، ينبغي على علم النفس ألا يقتصر على تناول القيود على النشاط العقلي التي يفرضها تطور الإنسان البيولوجي ، ولكن عليه أن يضع أيضاً في ذهنه على الدوام انقطاعاً ساحقاً في ذلك التطور ، ألا وهو ظهور الثقافة البشرية التي يخلق الإنسان من خلالها تمثيلاً رمزياً للقاءاته مع العالم .
وناقشت أيضاً في أن العقل ، نتيجة هذا التناقض للنشاط العقلي البشري ، لا يمكن أن ينظر إليه ، على أي نحو كان ، بصفته " طبيعياً " أو " عارياً " مع الثقافة التي تعد إضافة إليه .
وفي تعليقي على العقل البشري المتثاقف ، لاحظت طريقين لمقاربة التحول من الحيوانات العليا إلى الأداء البشري الرمزي . تبرز المقاربة الأولى قدرة الإنسان الفردية على التقاط العلاقات الرمزية من خلال نظام رمزي كيفي . أما المقاربة الثانية فهي أكثر تعاملية ، أو أكثر تداخلاً وتفاعلاً " ما بين الذوات " وتتركز على كيفية تنمية الإنسان القدرة على قراءة الأفكار ، والمقاصد ، والمعتقدات ، والحالات العقلية لأبناء نوعه في ثقافة ما . ذلك أن التطور

الإنساني مطبوع بتطور من هذا القبيل . ومما يسهله إلى حـد كبـير النمـو المستمر لشبكات من التوقع المتبادل ، وهي علامة الكائنات البشرية المتثاقفـة التي تعيش في جماعات . وهذه الشبكات يتشكل بعضها بصورة قصدية ، وهي في كل الأحوال ، تتضخم بقوة باستخدام لغة مشتركة ، ومجموعة من التقـاليد تقود إلى استقرار وتأسيس التوقعات المتبادلة .

وما أقصده الآن هو استكشاف ظهور ما بين الذات والذوات الأخرى في نوعنا من الناحيتين: ناحية النشوء النوعي ، وناحية تطور الكائن الفرد . وخلال هذا السبر سأتناول حتى ما يحدث حين تتدخل الأمراض البشرية في ما بين الذوات المختلفة . ومن زاوية المبدأ المنهجي ، أود مقاربة هذا الموضوع بأسـلوب يحافظ في الوقت ذاته لا على :

1- الطبيعة المنهجية للظاهرة المدروسة فحسب ، بل على
2- نموها في الكائنات البشرية الفردية في أوساط خاصة ، وفـي الوقـت ذاته على
3- تحولاتها الثقافية – التاريخية عبر الزمن ،
4- وتاريخ نشوئها النوعي أو تطورها .

وسأحاول أن أبين أن حدساً أو اكتشافاً يُنجز في أي من هذه المسارات لابد أن يحدث حدوساً ، أو على الأقل ، فرضيات في واحد أو أكثر من المسـارات الأخرى .

II

كيف نعرف العقول الأخرى ؟

أية أنواع من النظريات نصنع أو نكتسب لمساعدتنا في عرفان الحالات العقلية للآخرين ؟

كيف تنشأ هذه القدرة المفترضة وتنضج ؟

ما جذورها التطورية ؟ وكيف شكّلها التاريخ الثقافي ؟

مطلبٌ ضخم ! ولكن ، كان هناك ، لحسن الحظ ، انفجار في البحوث طوال عقد من الزمن نستطيع الاستعانة بها . وهي بحوث رجعت إليها في الفصول السابقة .

ابتدأ البحث ، كما يحدث غالباً ، بسلسلة من المعطيات في عدة مجموعات من الكتابات . أما لماذا اتسقت في مشروع جماعي فإني أترك ذلك لمؤرخي العلم في المستقبل ، بالرغم من أني أخمن أن ما سمي بالثورة العرفانية قد شجع هذه الكتابات بما أضافه من احترام لحديث علماء النفس عن " العقل " .

إن ما نتج عن ذلك ، على أي حال ، هو تلاقي البحوث حول عقل الطفل الصغير ، والتوحد autism ، ونظريات الأطفال الناشئة عن كيفية عمل العقول الأخرى ، والتثاقف لدى الشمبانزي .

1-عقل الطفل الصغير : بدأ البحث حول الأطفال الحديثي الولادة حين قرر النمائيون تكوين نظرة طازجة عن الحياة العقلية في الطفولة المبكرة ، في ضوء الثورة العرفانية ، تاركين جانباً ادعاءات القديس اوغسطين بشأن كلية

"التقليد " لدى الوليد ، وجون لوك بشأن الصفحة البيضاء ، وويليام جيمس بشأن " الاختلاط التام " عنده . وسرعان ما تبددت كلها كما يتبدد الضباب مع شروق الشمس . كان كولوين تريفارثن Colowyn Trevarthen وهو عالم حيوان بالأصل ، قد عمل خلال تلك الفترة في مركز للدراسات العرفانية . وكان هذا العالم من بين الأوائل الذين لاحظوا التزامن الخارق للعادة بين أنماط الوليد الحركية والصوتية وأنماط والدته [18]. وهذا الواقع لا يمكن تفسيره ، كما يلاحظ ، "بالتماثل المتسلسل " البسيط خطوةً إثر خطوة . أي أن أي رد فعل للطفل إزاء الأم يتبعه رد فعل الأم إزاء الطفل .. وهكذا . ويبدو أنه يشابه ، بالأحرى ، " الضبط الرفيع المستوى " الذي اقترحه لاشلي Lashley بصفته جوهرياً لجميع الأنماط المعادة المتكررة التي تحدث في مدى زمني محدد [19]، كما هو الحال في أداء الموسيقا ، أو التحدث بلغة معجمية قاعدية . ولكن في حالة الأم – الوليد ينخرط كائنان في خلق هذا التزامن ، كما هو الحال – لنقل – مع "توربيف" و "مارغو فونتين" حين يؤديان " خطوة لاثنين " في بحيرة البجع ، ويبدو كل منهما عارفاً في خطوة ما بما يؤديه الآخر من خطى .

ولبيان ما يمكن أن يكون جارياً في حالة الأم – الطفل استعار تريفارتن اصطلاح " ما بين الشخصيات أو الذوات Inter subjectivity " من الفيلسوف الاسكوتلاندي ماك موراي Mac Murray [20]. وبعد فترة قصيرة حدث أن دانييل سترن Daniel Stern [21]، وهو طبيب نفسي للأطفال كان يعمل على رابطة الوليد – الأم ، لفتت انتباهه هذه الظاهرة وأسماها " تناغم الأم – الوليد" وقبل أن يمر وقت طويل انتشرت صناعة صغيرة حول هذا الموضوع المحير ، ودارت حوله دراسات جديدة نشأت في مجالات بحثية أخرى ، مثل

دراسات انفصال الوليد في بولبي-ايسنورث-مين [22]، وفي التحليل النفسي [23]، ودراسات تعرّف الوليد للتعبيرات الوجهية عن الانفعال التي بدأت مع داروين[24]، ومجالات أخرى . وقد بينت دراسة مبكرة ، مضبوطة ضبطاً دقيقاً لـ سكايف Scaife ولي شخصياً ، أن الأطفال الصغار يتابعون خط نظر الراشد باحثين عن شيء يثبتون نظرهم عليه [25]. وهذا البحث متوقف على لقاء العين للعين الأول بين الراشد والوليد .

لقد أطلقت دراسة سكايف – برونر شلالاً من العمل التجريبي لظاهرة "الانتباه المشترك" تركز على المسالة المتمثلة في كيفية " عرفان " الطفل ما الذي يراقبه الشخص الآخر . وما يزال الشلال مستمراً ، كما يظهر من مجموعة حديثة من مقالات البحوث حول الانتباه المشترك التي نشرها مور ودنهام Moore and dunham [26]. وقد ظهرت نتيجة ذلك معطيات كثيرة منها ما يلي :

1- هناك وحدة استقبال في قشرة الدماغ مكرسة لمعالجة لقاء العين للعين الادراكي ، تحدث تدويماً بيولوجياً خلفياً .

2- بالرغم مما يبدو بأن طفولة الحيوانات العليا من غير الإنسان ليست مطبوعة بتفضيل مماثل للقاء العين للعين ، فإن هناك أدلةً قوية على أنه حتى القردة الصغيرة تقود تفتيشها في مجال ما بمراقبة خط النظر لأي حيوان عرف أين يختبئ الطعام في محاولات سابقة [27].

3- لوحظ غالباً أن سلوك الحيوانات العليا الاجتماعي يرمي لخداع أبناء نوعها بأسلوب أقرب إلى المكيافيلية [28]، مما يوحي بأن لديها نظرية في العقل من نوع ما ؛ ولكن :

4-لقاء العين للعين إذا تجاوز حداً أدنى من الوقت فإنه يؤدي إلى سلوك متوتر ومهدّد لدى القردة من الذكور الناضجين ، ولا سيما من نوع البابونز،وهو أمر لا يحمل على محمل الاستخفاف حتى لدى البشر [29].

وما ذكرت ليس إلا عينة من البحوث الجديدة حول الطفولة المبكرة ، وما أسفرت عنه من نتائج .

2-التوحّد autism لدى الطفل : إثر كتاب كانر Kanner [30] المبكر والواسع الانتشار ، أصبح يُنظر إلى التوحد بصفته نقصاً مكتسباً في الاستجابة الاجتماعية تعود جذوره إلى التفاعل الخاطئ بين الأم و الطفل . (وهي نظرة ما تزال متبناة بقوة من بعض المحللين النفسيين المتشددين) . إن ما جرى عرفانه منذ عدة سنوات بالطبع يتمثل في أن الأطفال المتوحدين ، خلافاً للأطفال الأسوياء ، تجنبوا لقاء العين للعين مع الذين يرعونهم ، ولم يلاحقوا خط الإشارة أو النظر لآخرين ، وبدوا كأنهم في " عالم خاص بهم " ، كما يقول التقليد الشعبي .

ومن الملاحظ أن المتوحدين كانوا متخلفين في نموهم اللغوي . وقد تجلى هذا التأخير في رفضهم ، أو عدم قدرتهم على الدخول في تلك " الأشكال " من التفاعل السابقة للغة ، والتي ينمو من خلالها الانتقال المبكر من الاتصال السابق للغة إلى الاتصال اللغوي .

ومن خلال عمل بييت هرملين Beate Hermelin ، وآلان لسلي Alain Leslie ، وسيمون بارون – كوهين Simon Baron - Cohen المستند إلى حدوس سابقة لهرملين ونيل أو كونر Neil O'conner جرى تغيير المفهوم القديم للتوحد ثورياً [31].

لقد جادل هؤلاء وبينوا بصورة مقنعة ، أن في جــذور هــذا " العــارض " المحير والمقلق يقع نقص أو حتى غياب " لنظرية حول العقول الأخـرى " . إن ما يمنع المتوحدين من أن يكونوا متجاوبين اجتماعياً هو هذا النقص ، وليـس وجود بعض الصعوبات في تفاعل الأم-الطفل . وتلك الصعوبــات تنتــج فــي الغالب عن النقص أكثر من أن يكون ناتجاً عنها . كما أن المتوحدين يشــكون من صعوبات هي على صلة بذلك ، مثل غياب اللعب التمثيلي لديهم [32].

إن فيض البحوث الذي تبع إعادة النظر الثورية هذه ، والذي تشهد عليــه عشرات من الكتب والمقالات والأعداد الخاصة للمجلات ، والتحسينات العديـدة التي ظهرت بعد العمل الأصلي ، لا تهمنا هنا ، ربما باستثناء خط واحد للبحث يتصل مباشرة باهتمامنا البيو-ثقافي العام .

لقد كانت كارول فلدمان Carol Feldman وأنا شخصياً مــن بيـن عـدة باحثين لاحظوا أن الأطفال المتوحدين يبدون ضعفاء بشكل لافت للنظــر فــي رواية السرديات أو القصص أو فهمها[33]. ففي سبيل فهم السرد على المــرء ، بالطبع ، أن يلتقط مقاصد الأبطال وتوقعاتهم . ومحرك السرد يكون في العــادة إحباط ظروف معينة لتلك المقاصد وتصحيحها في الحل النهائي .

لسنا بحاجة إلى الاهتمام هنا بما إذا كان غياب فهم السرد هو الذي أنتـــج نقصاً في "نظرية العقل" أو العكس ، بالرغم من أنـــه يطــرح حدســاً لافتــاً . والنقطة هنا تتمثل في أنه من دون التقاط السرد ، فإن الطفل المتوحد يصبـــح منقطعاً عن أحد المصادر الرئيسية للمعرفة عن عالم البشر الذي يحيط بـــه ، ولا سيما ما يتعلق منه بالرغبات ، والمقاصد ، والمعتقـــدات ، والصراعــات البشرية . وكما أوضح هابيه Happe وســاكس Sacks [34] حديثــاً بصـــورة

شديدة الحيوية أنه حتى المتوحدين الموهوبين ، أولئك الذين يعانون مما يسمى " عارض اسبرغر Asperger's syndrome " يضطرون للاعتماد على لوغاريتمات وصيغ في سبيل فهم ما يجول في ذهن الناس . إنهم يبدون متيبسين " وغير طبيعيين " في حيواتهم الاجتماعية-الانفعالية ، كما لو أنهم تعلموا الحياة كما يتعلم المرء الرياضيات . وإذا صمدت هذه المعطيات في وجه التمحيص المقبل ، فإننا نكون قد تعلمنا شيئاً جوهرياً يتمثل في أن المعالم الحميمة للثقافة تنتقل – على الأخص – من خلال السرديات ، بالرغم من أن العديد خامرهم شيء من هذا القبيل سابقاً .

3– **نظريات العقل** : سأتحول الآن للعمل مباشرةً على نظريات الطفل الطبيعي المتنامية عن العقول الأخرى . لقد نما العمل حول هذا الموضوع إلى حد ما بفعل الشكوى (التي انضممت إليها) في أن عمل بياجه الكلاسيكي ، المعروف على نطاق واسع جعل الأمر يبدو كما لو أن الطفل الناشئ ينجز معرفته عن العالم بالاحتكاك العملي المباشر معه ، بدلاً عما كان شائعاً من أن التعلم بشأن العالم يجري من خلال الآخرين . ذلك أننا نتعلم الكثير مما نعرفه عن العالم الطبيعي بسماع معتقدات الآخرين حوله ، وليس بالتنقيب والعمل فيه مباشرة . حسناً ، إذن كيف نفهم ما يعتقد به الآخرون ؟ هذا السؤال أصاب جمهوراً آخر ، ليس بين الفلاسفة فحسب ، أولئك المعنيين أبدياً بمسألة المعرفة الصحيحة ، ولكن بين علماء النفس في " مختبراتهم بشأن الأطفال " . لقد تبين أن الطفل قبل سن الثالثة أو الرابعة لم يستطع التمييز بين المعتقدات الصحيحة والخاطئة ، كما أظهرت إحدى الدراسات [35]. اجعل طفلاً يرى في أي علبة من العلب المتعددة خبئت قطعة من الحلوى ، ثم قده خارج الغرفة ، وفي

غيابه انقل الحلوى إلى علبة أخرى . والآن أسأل طفلاً آخر كان حاضراً طوال الوقت عن المكان الذي سيبحث فيه الطفل الأول عن قطعة الحلوى حين يعود إلى الغرفة . إنه سيتوقع أن ذاك الطفل سيبحث في العلبة التي وضعت فيها الحلوى في غيابه . يبدو أن الأطفال ليسوا قادرين على التقاط فكرة الاعتقاد الخاطئ في ذلك العمر . هذه التجربة الشهيرة أحدثت موجة عالية من بحوث "نعم ، ولكن " تم تلخيص معظمها بشكل جميل وأمين في كتاب استنجتون البارع [36]، كما تم تحليله بفطنة كبيرة لبيان فرضياته النظرية في مقال لكارول فلدمان كرسته لثلاثة من الكتب الأربعة الرئيسية التي ستصدر حول هذا العمل[37]. ولكن لنتوقف قليلاً . هل يمكن أن يصح حقاً أن يكون البشر في عمر السنوات الثلاث متخلفين إلى هذا الحد ، في حين يقوم صغار " قردة العالم القديم " بخداع بعضهم بعضاً ، قاصدين في جهودهم كسب امتياز اجتماعي أو غذاء ؟ ألا يشير الخداع المقصود لحيوان آخر ، حقاً ، إلى تمييز عقل القرد بين المعتقدات الصحيحة والخاطئة ؟ (وهي مسألة وجهت عمل جماعةٍ متجانسة من المتخصصين في الحيوانات العليا في مجموعة موثوقةٍ من الدراسات ، جمعها اندرو هوايتن Andrew whiten) [38] . إنه لمما يناقض الحدس السليم بالتأكيد ألا يكون أداء صغار البشر في عمر السنوات الثلاث في اللعب في مستوى أداء صغار القردة . وفي الحقيقة ، بيّن شاندلر أن الأطفال الصغار الذين يخفقون في اختبار " المعتقد الخاطئ " يحاولون خداع بعضهم بعضاً في اللعب العفوي [39]. وربما كان أفضل شرح لمعطيات شاندلر هو أن "منطقة بروكا " في الدماغ تنشط في حال وجود مقاصد للطفل ، ولا تنشط حين يكون الطفل مستقبلاً ، مجيباً على أسئلة يطرحها آخرون . وهناك مسوغات

كثيرة للاعتقاد بأن منطقة بروكا ، على وجه الدقة ، هي المنخرطة في التعامل مع الأمور القائمة على الافتراض ، مثل : أين يبحث طفل عن قطعة الحلوى حين يعود إلى الغرفة ؟ ويذكر السير هنري هيد Henry Head مريضه الشهير المصاب بفقدان الكلام ، وهو واقف باتزان على عتبة عيادة الطبيب[40]. إن المريض يصبح أبكم من التردد ، حين يسأل : " هل تود الدخول أو البقاء هناك؟ " مع أنه يقرر رغبته في الحال ، وبدون تردد ، حين يجري سؤاله عن البدائل ، كل بمفرده . حسناً إن المنهجية التي اقترحتها منذ البداية تتمثل في أن عليك عدم الاقتصار على النظر في اختبار المعتقد الخاطئ ، ولكن عليك القيام بالكشف عن كهربائية دماغ طفل السنوات الثلاث لرؤية الشروط المنشطة لمنطقة بروكا . ونحن نعرف ، على كل حال ، أن الخداع المكيافلي للقردة لا يمكن أن يستند إلى منطقة بروكا ، لأن القردة لا تملك هذه المنطقة . وهكذا نبتعد عن هذا الاحتمال ، ونسير في طريق جديد .

4- **الشمبانزي المتثاقفة** : نأتي الآن إلى الدراسة التي تتناول مثاقفة الشمبانزي القزم كانزي Kanzi على أيدي جماعة متفانية من الذين يقدمون الرعاية ، ويعملون في "مختبر البحث اللغوي في ولاية جورجيا" تحت إدارة دوين رمبوه Duane Rumbaugh وسوسافيج رمبوه Sue Savage Rumbaugh [41] . ويمكن إيجاز عملهما بشكل سريع على النحو التالي : كلما ازداد تعرض الشمبانزي للمعاملة البشرية ، أي أن يعامل كما لو كان إنساناً ، فالأكثر رجحاناً أن يسلك بطريقة مشابهة للإنسان . لقد علّم فريق جورجيا الشمبانزي الصغير كانزي لا أن يتواصل باستخدام لوحة من الرموز البصرية ليعلن عما يجول في ذهنه ، أو للإجابة عن أسئلة فحسب ، بل أن يحصل أيضاً

على التقاط جيد للمفهوم العام المتمثل في أن مدربيه من البشر يقصدون الدلالة على شيء ما باستخدام الرموز الموجودة على اللوحة . إنه مبدأ القصدية الذي يعني أن كلمة منطوقة أو إشارة بصرية ما "تدل على" شيء لك أو لمحدثك ، مع العلم أن أفراد الشمبانزي القزم لا يظهرون قدرات من هذا القبيل على الإطلاق ، سواء في الحياة البرية ، أو في المختبر ، بدون تنشئة إنسانية متميزة .

هناك دراسة حديثة لـ توماسللو Thomasello وسافيج-رمبوه وكروغر Kruger تلقي الضوء على الموضوع نفسه ، وتظهر أن " التثاقف " رهن بما إذا كان ينظر إليك كما لو كنت إنساناً [42]. لقد عمل توماسللو وزملاؤه على "التقليد " بصفته " عنصر الاستشفاف " Tracer " الخاص لديهم . وهو ظاهرة بشرية جداً ، بالرغم من أنها تسمى " aping " في أي مكنز إنجليزي عادي . وقارنوا بين صغار الشمبانزي القزم الحاصلين على تنشئة شمبانزية ، وأولئك الحاصلين على تنشئة بشرية ، والأطفال الصغار (في أعمار 18 و 30 شهراً). لقد عرض على الجميع أفعال جديدة ، مؤداة على أشياء ، من الأناس المألوفين الذين يرعونهم و/أو المجربين . لقد قيل للأطفال الإنسانيين " افعلوا ما أفعل " أثناء عرض الفعل ، الذي عرض على جميع صغار الشمبانزي ، في سبيل المحافظة على الشروط المطلوبة في الضبط التجريبي . والسؤال الآن : هل سيؤدي الأفراد ، الشمبانزي والبشر ، الفعل النموذجي مباشرة أو فيما بعد ؟

وهل سيفعلون ذلك بتقليد الفعل النموذجي أو بإنتاج المردودات نفسها بوسائل أخرى (بالمضاهاة بدلاً من التقليد) ؟

وقد تبين أن أفراد الشمبانزي ذوي التنشئة الشمبانزية كانوا أضعف في التقليد المباشر من الشبمانزي ذوي التنشئة الإنسانية ، ومن الأطفال الإنسانيين في كلا العمرين .

وفيما يتعلق بالتقليد المؤجل والمضاهاة ، كان أداء أفراد الشمبانزي ذوي التنشئة الإنسانية أفضل من الآخرين كلهم – صغار الشمبانزي والإنسان على السواء – حتى من دون مساعدة كانزي الموهوب الذي لم يكن جزءاً من التجربة . ذلك أن التقليد المؤجل يتطلب ، بالطبع ، نوعاً من التمثيل ، لأن النموذج لم يعد حاضراً . كما أن المضاهاة تتطلب نوعاً من الفصل بين الوسائل والغايات ، أي الإبقاء على الغاية في الذهن مع التنويع في الوسائل التي تستطيع تحقيقها .

كيف يستطيع المرء أن يفسر الازدياد الملحوظ في الصفة " الإنسانية" للشمبانزي التي حصلت على تنشئة إنسانية ، كما تكشّف في مهمات التقليد تلك ؟

سأقتطف فيما يلي فقرةً من رسالة بعث بها إليّ توماسللو جواباً على تساؤلي :

إن كانزي ، وبعض القردة العليا ، الحاصلة على تنشئة إنسانية ، تختلف عن غيرها ، لماذا ؟

بسبب المبررات التي ذكرتها عن الأطفال بالذات . فقد أمضى كانزي وجوده، منذ نعومة أظفاره ، وهو يبني عالماً مشتركاً مع بني الإنسان ، ومن خلال تفاوض فعال في معظم الوقت .

والعنصر الجوهري في هذه العملية هو من دون شك سلوك الكائنات الأخرى – أقصد الكائنات البشرية – التي تشجع كانزي يومياً على مشاركتها الانتباه إلى أشياء معينة ، وعلى أداء أشكال من السلوك أدتها هي بنفسها على التو ، وعلى اتخاذ مواقفها الانفعالية إزاء الأشياء .. الخ . أما القردة العليا في الحياة البرية فلا أحد يلزمها بهذا الأسلوب . لا أحد هناك يتصرف قصدياً لتشكيل حالاتها القصدية [43].

وماذا عن " التفاوض الفعال " ؟ إلى أي مدى يكون جوهرياً في ما بين الذوات ؟ أود أن أقارنه لدى الشمبانزي (من صنف **Pantroglodytes** هذه المرة) بمثيله لدى الإنسان . تأتي الملاحظات بشأن الشمبانزي من دراسة قديمة لمريدث كروفورد **Meredith Crowford** حول السلوك التعاوني لدى الشمبانزي [44].

وتتمثل المهمة المطروحة على زوج من القردة في سحب طبق منزلق مملوء بالطعام ، ولكنه طبق شديد الثقل بحيث لا يستطيع أي منهما أن يتم المهمة منفرداً . كان القردان من المستعمرة السابقة بيل-يركس في اورنج بارك ، بفلوريدا ، وبالتالي فإنهما معتادان على الكائنات البشرية وتجاربهم ، (وبالرغم من أنهما حصلا على تنشئة شمبانزية) ، ومع هذا فإنهما لم يكونا جيدين في أداء المهمة . لقد بدا القردان غير قادرين على أن يحدد الواحد منهما للآخر نوع المساعدة التي يريدها منه . وأخيراً لمعت لدى أحدهما خطة ناجحة إلى حد ما، فبدأ يجر الحبل المتصل بالطبق المنزلق الثقيل بشدة ، ثم لكز الآخر ليلفت انتباهه إلى العمل المجهد الذي يقوم به . وقد نجح ذلك إلى

حد ما ، فكان الحيوان الثاني يلتقط أحياناً طرف الحبل السائب وينضم إلى الجريء كما لو أنه يمثّل ، أو يشارك وجدانياً ، أو حتى يقلّد .

وهكذا فإن القردة العليا ، كما رأينا للتو ، تبدي " معرفةً " بالقصد في أفعال أبناء نوعها ، كما هو الحال في خداعها المكيافيللي . ولكن الأمر في تجربة كروفورد يبدو ، على الأرجح، من نوع التجربة والخطأ ، مهما كانت درجة نجاحه .

والآن ، لنقارن هذا التفاوض الفقير لزوج الشمبانزي مع ما يحدث نموذجياً في تفاوض الأم-الطفل لدى الإنسان .

لنتناول مثالاً عن " قراءة كتاب " يجمع بين الأم والطفل ، حيث كانت الأم منخرطة في تعليم ابنها جوناثان أسماء الأشياء المصورة على صفحات كتاب[45]. كان الطفل وأمه يتفاوضان دون انقطاع بأسلوب عادي أليف .

كان التفاوض على صعيد سطحي ، بشأن الاسم الذي يجب أن يُعطى للشيء (والذي تشير إليه عبارة الأم التساؤلية النموذجية : " ما هذا ؟ ") أما على صعيد أعمق ، فالتفاوض كان بشأن كيف يجب وضع الأشياء المسماة في المواضع المناسبة ، أي في أي سياقٍ يجب أن تفسر ؟ فحين كان جوناثان الصغير يتمكن من إعطاء اسم صحيح جواباً على سؤال أمه ، سرعان ما كانت الأم تبدأ سؤالاً روتينياً آخر : " وماذا يفعل ؟ " كانت تتحول من الاسم المعطى للصورة التي تشكل محور انتباههما المشترك إلى نظام أوسع من الرموز ، سمّه إذا شئت إسناداً . وفي الحقيقة ، كانت أم جوناثان تستخدم حتى نمطاً مميزاً لطبقة الصوت للتنبيه إلى أنها وسعت الموضوع ، ثم تعود إلى الطبقة

التي استخدمتها في البداية كلما دخلت أرضاً جديدةً لما بين الذوات ، نعني ذاتها وذات الطفل .

ولكن هناك شيئاً آخر يعمل ، أمراً أكثر دقة ، شيئاً يسميه سبيربر وويلسون Sperber and Wilson " مبدأ الصلة الوثيقة بالموضوع " [46]، بالرغم من أنه يفضّل تسميته " حدس الصلة الوثيقة بالموضوع " . ففي كل تبادل مع الصغير جوناثان ، كانت الأم تحاول بوضوح إعطاء معنى لكل ما كان جوناثان يقوله أو يفعله ، كما هو الحال في قصة بارزة حين رفض اقتراحها بأن تُدعى السيدة المصورة خلف البنس الإنجليزي " الملكة " مصراً على تسميته الخاصة " جدتي " . وبصورة نموذجية ، أجابت الأم : حسناً ، إنه شيء واحد على نحو ما.

يبدو أن ما بين الذات والذات الأخرى يدور بكلمة واحدة حول " الخلفية المعرفية " [47] كما يدور حول " هدف " .

إن هذا النمط النسيجي الحميمي للتبادل حول الحالات القصدية بين الفرد وشريكه هو الذي يشكل التفاوض الاجتماعي-العرفاني على الصعيد الإنساني الثقافي . إنه التناغم الإنساني باستعمال مصطلح سترن [48]. وهو غير موجود في الحياة البرية حتى لدى تلك الحيوانات العليا ، الشديدة الذكاء والحساسية الاجتماعية ، مثل الشمبانزي القزم والأورانجوتان . لذلك فإننا حين نتحدث عن التأثير " المؤنسن " للثقافة الإنسانية ينبغي أن نضع في ذهننا شبكة التوقعات التبادلية التي تخلقها . ومن الواضح أنَ شبكة كهذه تزداد قوةً باستخدام اللغة الإنسانية لدى نوعنا ، لكن التوقع المتبادل يصنع معجزةً صغيرة لدى كلنزي ، وله تأثيره حتى في صغار الشمبانزي الحاصلين على تنشئة إنسانية في

المحيط الصغير الذي استكشفه توماسللو وزملاؤه . ويبدو أنه حتى الشمبانزي Pan panicus يملك منطقة كمون للنمو لا بأس أن نطلق عليها " النمو الكامن "[49]، تستطيع أن تفيد من التثاقف الإنساني . وليست تلك بالنقطة القليلة الأهمية في النظر إلى سير تطور القردة العليا باتجاه الأنسنة .

كل ذلك يوحي بقوة بان المركب العقلي / الدماغي الشبيه بالإنسان لا "ينمو" بيولوجياً فقط بحسب جدول زمني تطوري مقرر سلفاً ، ولكنه ، يستفيد من فرص التنشئة في وسط شبيه بالجو الإنساني . وبالرجوع إلى صفحة من كتاب جيرالد أيدلمان Gerald Edelman عن " الداروينية العصبية "[50]، يبدو معقولاً أن نفترض أن جهازاً عصبياً من النوع الذي قد يملكه الشمبانزي لدعم منطقة " النمو الكامن " لديه ، يمكن أن يتلاشى ويموت بكل بساطة حين لا يحصل على تنشيط من الفرص التي تنمي التوقعات التبادلية شبه الثقافية . وبالعودة إلى نظرية جيري عن الاستعدادات العرفانية البيولوجية الأولية والثانوية[51]، فربما يكون ممكناً أن الاستعدادات الثانوية التي لا تنطوي داخلياً على جزاء تتطلب دعم شبكات للتوقع من هذا القبيل .

III

لم أقل إلا القليل حتى الآن حول الحديث واللغة لدى الإنسان . وبهذا الصدد يقترح مرلين دونالد Merlin donald [52] ، أن الانتقال من القرد الشبيه بالإنسان إلى الإنسان ربما اشتمل على مرحلتين ثوريتين ، الأولى هي تزويد أشباه الإنسان بذكاء متسم بالمحاكاة يمكنها من نمذجة الفعل بحسب أفعال

آخرين ، أو بحسب أفعالها السابقة . وكل ذلك مهد الطريق لأفعال متنوعة مثل التدريب على أفعال معينة قبل العرض ، والطقوس الجماعية ، والبناء بحسب نموذج ، وحتى ممارسات سحر التعاطف .

أما المرحلة الثانية ، والتي حدثت بعد ذلك بحوالي مليون سنة ، فقد جعلت من الممكن تمثيل العالم بأشكال هي أكثر قوة ، ووفرت الأساس للحديث اللغوي- القاعدي .

إن القائلين باللغة المحلية الفطرية مثل شومسكي وفودور مولعون بالرجوع إلى " عضو اللغة " الذي نما بصورة مستقلة عن القدرات الإنسانية الأخرى ، والذي يمكّن الكائنات البشرية من تنمية لغات محلية بصفتها تحقيقات بنيوية ظاهرية لمبادئ لغوية هي أشد عمقاً[53].

إننا لا نستطيع أن نعرف من حيث المبدأ ما إذا كانت فرضية كهذه ضرورية منطقياً ، مثلما يجري الإدعاء بذلك ، ولن يتوفر لنا مطلقاً دليل لاختبار ادعاء من هذا القبيل .

وليس هذا ، على كل حال ، هو المكان لمناقشة هذه المسألة وحلها . دعونا نوافق فقط بأن هناك شيئاً من مورثاتنا يجعلنا بارعين إلى حد مدهش في التقاط البنية اللغوية والنحوية لأية لغة طبيعية .

ولكن ما تتيحه اللغة بالإضافة إلى ذلك ، هو بناء تلك " الشبكة من التوقعات التبادلية " وتوسيعها ، الشبكة التي تمثل الرحم الذي تبنى فيه الثقافة . إن هذه الشبكة بالذات هي التي تتخذ أشكال الأنماط المألوفة للأمثال والتضمينات ، كما يقول غرايس H. P. Grice [54]، وشروط اللباقة في الحديث ، وآلاف الأشياء التي تسمح لنا بالعمل في ضوء افتراض الصلة الوثيقة بموضوع تبادلاتنا .

وهي ، فوق كل شيء ، ما يمكّن صنع المعاني من أن يكون تقنية قوية بهذا القدر للتكيف في الثقافة الإنسانية .

إني لست من دعاة الفطرية ولا من خصومها ، كما ينبغي أن يكون قد أصبح واضحاً الآن، وأنا على استعداد لأترك الباب مفتوحاً على مصراعيه لما إذا كان مبدأ ويلسن-سبربر القائل بوثوق الصلة بالموضوع له أساس وراثي ما . وسأفاجأ إذا لم يكن كذلك ، كما سأفاجأ إن لم يكن مؤسساً في طرائق الثقافة المنهجية لتبادل الاحترام والمراعاة .

وبذلك سأختم حديثي . دعوني أضع خلاصتي في كلمات قليلة . إذا كان لعلم النفس أن يمضي قُدماً في فهم الطبيعة الإنسانية ، والشرط الإنساني ، فإن عليه أن يتعلم فهم التفاعل الدقيق بين البيولوجيا والثقافة . وربما كانت الثقافة على الأرجح هي الحيلة التطورية الكبيرة الأخيرة للبيولوجيا . إنها تحرر الإنسان الـ Homo sapiens ليبني عالماً رمزياً مرناً إلى حد يكفي ليلبي الحاجات المحلية ، وليتكيف مع آلاف الظروف البيئية .

لقد حاولت أن أبين الأهمية الفائقة لقدرة الإنسان على ما بين الذات والذوات الأخرى في هذا التكيف الثقافي . وأود أن أكون بعملي هذا قد أوضحت أنه بالرغم من أن عالم الثقافة قد أنجز استقلاله الخاص ، إلا أنه مقيد بحدود بيولوجية واستعدادات محددة بيولوجياً .

وهكذا فإن الإشكالية في دراسة الإنسان تتمثل في التقاط ليس المبادئ السببية لبيولوجيته وتطوره فحسب ، بل بفهم هذه المبادئ في ضوء العمليات التفسيرية المتضمنة في صنع المعاني .

إن استبعاد القيود البيولوجية على أداء الإنسان يعني ارتكاب حماقة . كما أن السخرية بقوة الثقافة في تشكيل عقل الإنسان ، وإهمال جهودنا للسيطرة على هذه القوة هو بمثابة انتحار معنوي .

وعلم نفس جيد الصنع والتصميم يستطيع أن يساعدنا في تجنب كلا المأزقين .

الملاحظات والمراجع

1. CULTURE, MIND, AND EDUCATION

1. Though I use the expression "the computational view," there are in fact two such models, one based upon the idea of the mind as a set of computational devices that operate in parallel and without benefit of a central processing system, the other on the idea of a central processing unit that controls the sequential order of computational operations that must be performed to achieve solutions to particular problems. Though the differences between these two models are profound in many ways—particularly in their conceptions of the role of "rationality" and "experience"—that difference need not concern us. Compare, for example, David E. Rumelhart and James L. McClelland, eds., *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, vols. 1 and 2 (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1986), with Philip N. Johnson-Laird, *The Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988).

2. Judith W. Segal, Susan F. Chipman, and Robert Glaser, eds., *Thinking and Learning Skills* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1985); John T. Bruer, *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993); Michelene T. H. Chi, Robert Glaser, and M. J. Farr, eds., *The Nature of Expertise* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988).

3. Walter J. Ong, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (London: Routledge, 1991); David A. Olson, *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994).

4. Olson, *The World on Paper.*

5. Alfred L. Kroeber, "The Superorganic," *American Anthropologist*, 19(2) (1917): 163–213.

6. Some representative works in this cultural-psychological tradition are: Jerome Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990); Michael Cole, *The Cultural Context of Learning and Thinking: An Exploration in Experimental Anthropology* (New York: Basic Books, 1971); Barbara

Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context* (New York: Oxford University Press, 1990); Richard A. Shweder, *Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991); James V. Wertsch, *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991). Its ancestry traces back to writers like Vygotsky, Durkheim, Schutz, and Max Weber: Lev S. Vygotsky, *Thought and Language* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1962); Emile Durkheim, *Elementary Forms of the Religious Life: A Study in Religious Sociology* (Glencoe, Ill.: Free Press, 1968); Alfred Schutz, *On Phenomenology and Social Relations: Selected Writings* (Chicago: University of Chicago Press, 1970); Max Weber, *Theory of Social and Economic Organization* (Glencoe, Ill.: Free Press, 1947).

7. Crane Brinton, *The Anatomy of Revolution* (New York: Vintage Books, 1965).

8. J. L. McClelland, "The Programmable Blackboard Model of Reading," in Rumelhart and McClelland, *Parallel Distributed Processing*, vol. 2, pp. 122–169; Roger C. Schank, *Tell Me a Story* (New York: Scribner's, 1990).

9. Melanie Mitchell, "What Can Complex Systems Approaches Offer the Cognitive Sciences?" Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Philosophy and Psychology, State University of New York at Stony Brook, New York (June 10, 1995).

10. Dan Sperber and Deirdre Wilson, *Relevance: Communication and Cognition* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986); H. Paul Grice, *Studies in the Way of Words* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989).

11 Georg Henrik von Wright, *Explanation and Understanding* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1971); Jerome Bruner, "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought," in Elliot Eisner, ed., *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1985), pp. 97–115.

12. von Wright, *Explanation and Understanding*.

13. Rumelhart and McClelland, eds., *Parallel Distributed Processing*.

14. Bruer, *Schools for Thought*.

15. Annette Karmiloff-Smith, *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference* (Cambridge: Cambridge University Press, 1979); Karmiloff-Smith, *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992).

16. Melanie Mitchell, "What Can Complex Systems Approaches Offer the Cognitive Sciences?" Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Philosophy and Psychology, State University of New York at Stony Brook, New York (June 10, 1995); James P. Crutchfield and Melanie Mitchell, *The*

Evolution of Emergent Computation, Santa Fe Institute Technical Report 94-03-012 (Santa Fe, N.J.: Santa Fe Institute, 1994).

17. Ann Brown and Joseph Campione have, for example, put the "rule of description" to work in their Oakland project. They make it a virtually obligatory step for their pupils. They even use a computer whose program requires a more general redescription of any specific "conclusion."

18. Allen Newell and Herbert A. Simon, *Human Problem Solving* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall).

19. Susan Chipman and Alan L. Meyrowitz, *Foundations of Knowledge Acquisition*, vols. 1 and 2 (Boston: Kluwer Academic Publishers, 1993).

20. Nelson Goodman, *Ways of Worldmaking* (Indianapolis: Hackett, 1978).

21. See, for example, Keith Oatley, *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), or the pages of the journal *Cognition and Emotion* (Hove, East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates).

22. Robert B. Zajonc, "Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences," *American Psychologist*, 35(2) (1980): 151–175; Richard S. Lazarus, "A Cognitivist's Reply to Zajonc on Emotion and Cognition," *American Psychologist*, 36 (1981): 222–223; Lazarus, "Thoughts on the Relations between Emotion and Cognition," *American Psychologist*, 37(9) (1982): 1019–1024; Zajonc, "On the Primacy of Affect," *American Psychologist*, 39(2) (1984): 117–123; Lazarus, "On the Primacy of Cognition," *American Psychologist*, 39(2) (1984): 124–129.

23. Bruner, *Acts of Meaning;* Carol Fleisher Feldman and David A. Kalmar, "Some Educational Implications of Genre-Based Mental Models," in David Olson and Nancy Torrance, eds., *Handbook of Education and Human Development* (Oxford: Blackwell, 1996), pp. 434–460.

24. For a fuller discussion of this point, see Goodman, *Ways of Worldmaking;* Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1979).

25. David A. J. Richards, *Toleration and the Constitution* (New York: Oxford University Press, 1986); Richards, *Foundations of American Constitutionalism* (New York: Oxford University Press, 1989).

26. Burrhus Frederic Skinner, *Beyond Freedom and Dignity* (New York: Knopf, 1971); Stephen P. Stich, *From Folk Psychology to Cognitive Science: The Case Against Belief* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983); Daniel C. Dennett, *Consciousness Explained* (Boston: Little, Brown, 1991).

27. Herbert L. A. Hart, *The Morality of the Criminal Law: Two Lectures* (Jerusalem: Magnes Press, Hebrew University, 1964); Hart, *Punishment and Responsibility: Essays in the Philosophy of Law* (New York: Oxford, 1968).

28. Stephen C. Levinson and Penelope Brown, "Immanuel Kant Against the Tenejapans: Anthropology as Empirical Philosophy," *Ethos*, 22(1) (1994): 3–41.

29. Vygotsky, *Thought and Language.*

30. Benjamin L. Whorf, *Language, Thought, and Reality: Selected Writings* (Cambridge, Mass.: Technology Press of MIT, 1956).

31. See Steven Pinker, *The Language Instinct* (New York: W. Morrow, 1994). For a well-reasoned refutation of this narrow conception, see Michael Tomasello, "Language Is Not an Instinct," *Cognitive Development*, 10 (1995): 131–156.

32. See, for example, Wolfgang Iser, *Laurence Sterne: Tristram Shandy* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988); Julian Barnes, *Flaubert's Parrot* (New York: Knopf, 1985); Wayne C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, 2nd ed.(Chicago: University of Chicago Press, 1983).

33. For a good summary of these debates, see Bradd Shore, *Culture in Mind* (New York: Oxford University Press, 1996).

34. Alison F. Garton and Chris Pratt, *Learning to Be Literate: The Development of Spoken and Written Language* (Oxford: Basil Blackwell, 1989).

35. Roman Jakobson, "Poetry of Grammar and Grammar of Poetry," in Jakobson, *Selected Writings, III: Poetry of Grammar and Grammar of Poetry* (The Hague: Mouton, 1981), pp. 87–97.

36. Olson, *The World on Paper.*

37. Goodman, *Ways of Worldmaking.*

38. E. Sue Savage-Rumbaugh, Jeannine Murphy, Rose A. Sevcik, Karen E. Brakke, Shelly L. Williams, and Duane M. Rumbaugh, "Language Comprehension in Ape and Child," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (3–4, Serial No. 233) (1993); Michael Tomasello, Ann Cale Kruger, and Hilary Horn Ratner, "Cultural Learning," *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (1993): 495–552.

39. Colwyn B. Trevarthen, "Form, Significance, and Psychological Potential of Hand Gestures of Infants," in Jean-Luc Nespoulous, Paul Perron, and Andre Roch Lecours, eds., *The Biological Foundations of Gestures: Motor and Semiotic Aspects* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986), pp. 149–202; Alison Gopnik, "How We Know Our Minds: The Illusion of First-Person Knowledge of Intentionality," *Behavioral and Brain Sciences* 16 (1993): 1–14; Alison Gopnik and Andrew N. Meltzoff, "Minds, Bodies, and Persons: Young Children's Understanding of the Self and Others as Reflected in Imitation and Theory of Mind Research," in Sue Taylor Parker, Robert W. Mitchell, and Maria L. Boccia, eds., *Self-Awareness in Animals and Humans: Developmental Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994), pp. 166–186.

40. Ignace Meyerson, *Les Fonctions Psychologiques et les Oeuvres* (Paris: J. Vrin, 1948); Meyerson, *Écrits, 1920–1983: Pour une Psychologie Historique* (Paris: Presses

Universitaires de France, 1987). An appreciation of Meyerson's work is contained in Françoise Parot, ed., *Les Oeuvres d'Ignace Meyerson: Un Hommage* (Paris: Presses Universitaires de France, in press), in which is included Jerome Bruner's "Meyerson aujourd'hui: Quelques Reflexions sur la Psychologie Culturelle."

41. This is a verbatim remark made to me by a ten-year-old in one of the Oakland classrooms, commenting on the plan his class was devising to deal with disasters like the oil spill from the *Exxon Valdez* two years earlier—a class project in ecology.

42. Lucien Febvre and H.-J. Martin, *L'Apparition du Livre*, L'Evolution de l'Humanité, 49 (Paris: Albin Michel, 1958); Lucien P. V. Febvre, *The Problem of Unbelief in the Sixteenth Century: The Religion of Rabelais* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982); Febvre, *A Geographical Introduction to History* (Westport, Conn.: Greenwood Press, 1974); Marc L. B. Bloch, *Feudal Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1961); Bloch, *French Rural History: An Essay on Its Basic Characteristics* (Berkeley: University of California Press, 1966); Bloch, *Land and Work in Mediaeval Europe: Selected Papers* (London: Routledge and Kegan Paul, 1967); François Furet, *In the Workshop of History* (Chicago: University of Chicago Press, 1984); François Dosse, *New History in France: The Triumph of the Annales* (Urbana: University of Illinois Press, 1994).

43. These sketches are exhibited at the Picasso Museum in Barcelona.

44. For a more general discussion of this process, see Eric Hobsbawm and Terence Ranger, eds., *The Invention of Tradition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

45. Sara Lawrence Lightfoot, *The Good High School: Portraits of Character and Culture* (New York: Basic Books, 1983).

46. Michael Cole and A. V. Belayeva, "Computer-Mediated Joint Activity and the Problem of Mental Development," *Soviet Journal of Psychology*, 12(2) (1991): 133–141.

47. Richard J. Herrnstein and Charles Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (New York: Free Press, 1994); see also Steven Fraser, ed., *The Bell Curve Wars: Race, Intelligence, and the Future of America* (New York: Basic Books, 1995).

48. Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983).

49. *Faulkner v. Jones*, 51 F.3d 440 (1993).

50. See Thomas Ross, "The Richmond Narratives," 68 *Texas Law Review* 381 (1989): 1–28.

51. I am grateful to Daniel Rose for this example from an experimental public middle school in Harlem, Mott Hall Middle School, where a tutoring program has been sponsored for the past several years by the Rose Foundation.

The decision to sponsor and provide coaching for the school's chess club was taken by the school and the Foundation with full consciousness of the symbolism of chess as a "brainy" game.

52. Claude Lévi-Strauss, *Structural Anthropology* (New York: Basic Books, 1963).

53. Walter Lippmann, *Public Opinion* (New York: Harcourt, Brace, 1927); John Dewey, *The Public and Its Problems* (Chicago: Swallow Press, 1954).

54. Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991).

55. Henri Tajfel, ed., *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations* (London: Academic Press, 1978); Tajfel, *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981).

56. Harry Judge, Michel Lemosse, Lynn Paine, and Michael Sedlek, *The University and the Teachers: France, the United States, England* (Wallingford: Triangle, 1994).

57. I had the privilege of participating in one such meeting of the province of Piedmont, held at Turin in July of 1993. The liveliness of the exchanges, as well as their coverage in such major newspapers as *La Stampa*, was striking.

58. There have of course been notable exceptions. One need only cite the work of Lawrence A. Cremin, *Popular Education and Its Discontents* (New York: Harper & Row, 1990); Theodore W. Schultz, *The Economic Value of Education* (New York: Columbia University Press, 1963); Neil Postman, *Conscientious Objections: Stirring Up Trouble about Language, Technology, and Education* (New York: Knopf, 1988); Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991); Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983); and most recently, Harry Judge, *The University and the Teachers: France, the United States, England* (Wallingford: Triangle, 1994). There has also been a recent and lively growth of studies in what has come to be called the "ethnography of the classroom," such as Hugh Mehan's *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979), which, though limited to self-contained school communities, have shed much light on how broader authority and affiliative patterns within the culture mirror themselves in classroom practices.

59. Robert B. Reich, *The Work of Nations: Preparing Ourselves for Twenty-first-Century Capitalism* (New York: Knopf, 1991); Daniel Bell, *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting* (New York: Basic Books, 1976).

60. James Clifford, *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988).

61. See Peter B. Dow, *Schoolhouse Politics: Lessons from the Sputnik Era* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991); Dorothy Nelkin, *Science Textbook Controversies and the Politics of Equal Time* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1977); Comptroller General of the United States, *Report to the House Committee on Science and Technology: Administration of the Science Education Project—Man: A Course of Study*, October 14, 1975.

62. George H. Mead, *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (Chicago: University of Chicago Press, 1962); Paul Ricoeur, *Oneself as Another* (Chicago: University of Chicago Press, 1992); Nicholas Humphrey, *Consciousness Regained: Chapters in the Development of Mind* (Oxford: Oxford University Press, 1983); Robert Jay Lifton, *The Life of the Self: Toward a New Psychology* (New York: Basic Books, 1983).

63. Hazel Rose Markus and Shinobu Kitayama, "Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation," *Psychological Review*, 98(2) (1991): 224–253.

64. Jean Pierre Vernant, *Myth and Society in Ancient Greece* (Sussex: Harvester Press, 1980); Vernant, *The Origins of Greek Thought* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1982); Vernant, *Myth and Thought among the Greeks* (London: Routledge, 1983); Vernant, *Myth and Tragedy in Ancient Greece* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1988).

65. John Campbell, *Past, Space, and Self* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1994).

66. Erich von Holst, *The Behavioural Physiology of Animals and Man: The Collected Papers of Erich von Holst* (Coral Gables, Fla.: University of Miami Press, 1973).

67. David Rubin, ed., *Remembering Our Past* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996).

68. Markus and Kitayama, "Culture and the Self"; Kurt Lewin, Tamara Dembo, Leon Festinger, and Pauline Snedden Sears, "Level of Aspiration," in J. McV. Hunt, ed., *Personality and the Behavioral Disorders: A Handbook Based on Experimental and Clinical Research* (New York: Ronald Press, 1944), pp. 333–378; J. W. Atkinson, "Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior," *Psychological Review*, 64 (1957): 359–372; J. W. Atkinson and N. T. Feather, eds., *A Theory of Achievement Motivation* (New York: Wiley, 1966).

69. Muzafer Sherif and Hadley Cantril, *The Psychology of Ego-Involvements, Social Attitudes, and Identification* (New York: John Wiley, 1947).

70. Bruner, *Acts of Meaning;* Vladimir Propp, *Morphology of the Folktale*, 2nd ed., rev. (Austin: University of Texas Press, 1968); William Labov and Joshua

Waletzky, "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience," in June Helm, ed., *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (Seattle: American Ethnological Society), pp. 12–44). We'll return to this topic in a later section.

71. For a pioneering discussion of competence, see R. W. White's classic "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence," *Psychological Review*, 66 (1959): 297–323.

72. See Ruth F. Benedict, *Patterns of Culture* (Boston: Houghton Mifflin, 1959).

73. Pauline S. Sears and Vivian S. Sherman, *In Pursuit of Self-Esteem: Case Studies of Eight Elementary School Children* (Belmont, Calif.: Wadsworth, 1964).

74. Saul Rosenzweig, *Aggressive Behavior and the Rosenzweig Picture-Frustration Study* (New York: Praeger, 1978).

75. See Norman Garmezy and Michael Rutter, eds., *Stress, Coping, and Development in Children* (New York: McGraw-Hill, 1983); Jon Rolf, ed., *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990); Marc Zimmerman and Revathy Arunkumar, "Resiliency Research: Implications for Schools and Policy," *Social Policy Report*, 8(4) (1994): 1–17.

76. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, new rev. 20th-anniversary ed. (New York: Continuum, 1994).

77. Pierre Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984); Roland Barthes, "Toys," in his *Mythologies* (New York: Hill and Wang, 1982), pp. 53–55.

78. Jerome S. Bruner, *The Process of Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960); Bruner, *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966); Bruner, *The Relevance of Education* (New York: Norton, 1971).

79. See Jerome Bruner, "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought," in Elliot Eisner, ed., *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1985), pp. 97–115.

80. Jerome Bruner, "Life as Narrative," *Social Research*, 54(1) (1987): 11–32.

81. Donald P. Spence, *Narrative Truth and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis* (New York: W. W. Norton, 1982); Roy Schafer, *Retelling a Life: Narration and Dialogue in Psychoanalysis* (New York: Basic Books, 1992).

82. Ronald M. Dworkin, *Law's Empire* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986); James Boyd White, *Heracles' Bow: Essays on the Rhetoric and Poetics of the Law* (Madison: University of Wisconsin Press, 1985).

83. Carol F. Feldman, Jerome Bruner, David Kalmar, and Bobbi Renderer, "Plot, Plight, and Dramatism: Interpretation at Three Ages," *Human Development*, 36(6) (1993): 327–342.

84. Jerome Bruner and Carol Feldman, "Theories of Mind and the Problem of Autism," in Simon Baron-Cohen, Helen Tager-Flusberg, and Donald J. Cohen, eds., *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism* (Oxford: Oxford University Press, 1993), pp. 267–291; Oliver Sacks, "A Neurologist's Notebook: An Anthropologist on Mars," *The New Yorker*, 69(44) (1993): 106–125.

85. Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* (New York: Random House, 1989); Donald E. Polkinghorne, *Narrative Knowing and the Human Sciences* (Albany: State University of New York Press, 1988).

86. Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

87. Simon Schama, *Dead Certainties: Unwarranted Speculations* (New York: Knopf, 1991).

88. See Bruner, "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought"; Shelby Anne Wolf and Shirley Brice Heath, *The Braid of Literature: Children's Worlds of Reading* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992); Carole Peterson and Allyssa McCabe, *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative* (New York: Plenum, 1983); Allyssa McCabe and Carole Peterson, eds., *Developing Narrative Structure* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991); *Journal of Narrative and Life History* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum); Theodore R. Sarbin, ed., *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* (New York: Praeger, 1986); Richard J. Gerrig, *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1993).

89. Both the National Council of Teachers of Mathematics and the National Science Teachers Association are actively involved in such efforts. See, for example, *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 1989), and *Professional Standards for School Mathematics* (Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 1991). A report on the progress of these efforts is contained in Mary M. Lindquist, John A. Dossey, and Ina V. S. Mullis, *Reaching Standards: A Progress Report on Mathematics* (Princeton, N.J.: Policy Information Center, Educational Testing Service, undated [appeared 1995]).

90. A good example of the kind of material that might make the quest of science come more alive is Robert B. Silvers, ed., *Hidden Histories of Science* (New York: New York Review of Books, 1995), with accounts of the coun-

terintuitive dramas of discovery in the natural sciences as told by such master storyteller scientists as Stephen Jay Gould and Oliver Sacks.

2. Folk Pedagogy

1. A. C. Kruger and M. Tomasello, "Cultural Learning and Learning Culture," in *Handbook of Education and Human Development* (Oxford: Blackwell, 1996).

2. M. Tomasello, A. C. Kruger, and H. Ratner, "Cultural Learning," *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3) (1993): 495–511.

3. E. S. Savage-Rumbaugh, J. Murphy, R. A. Sevcik, K. E. Brakke, S. L. Williams, and D. L. Rumbaugh, "Language Comprehension in Ape and Child," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (3–4, Serial No. 233) (1993).

4. R. S. Fouts, D. H. Fouts, and D. Schoenfeld, "Sign Language Conversational Interaction between Chimpanzees," *Sign Language Studies*, 42 (1984): 1–12; J. Goodall, *The Chimpanzees of Gombe: Patterns of Behavior* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986).

5. Tomasello, Kruger, and Ratner, "Cultural Learning."

6. D. L. Cheney and R. M. Seyfarth, *How Monkeys See the World* (Chicago: University of Chicago Press, 1990).

7. E. Visalberghi and D. M. Fragaszy, "Do Monkeys Ape?" in S. Parker and K. Gibson, eds., *"Language" and Intelligence in Monkeys and Apes: Comparative Developmental Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

8. B. Rogoff, J. Mistry, A. Goncu, and C. Mosier, "Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8, Serial No. 236) (1993).

9. J. Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990).

10. J. Astington, P. Harris, and D. Olson, eds., *Developing Theories of Mind* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988).

11. C. Bereiter and M. Scardamaglia, *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise* (Chicago: Open Court, 1993).

12. A. L. Brown and J. C. Campione, "Communities of Learning and Thinking, Or a Context by Any Other Name," in Deanna Kuhn, ed., *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills, Contributions in Human Development*, 21 (Basel: Krager, 1990), pp. 108–126.

13. H. Gardner, *The Unschooled Mind* (New York: Basic Books, 1991), p. 253.

14. Tomasello, Kruger, and Ratner, "Cultural Learning."

15. K. Egan, *Primary Understanding* (New York: Routledge, 1988), p. 45.

16. V. Turner, *From Ritual to Theater: The Human Seriousness of Play* (New York: Performing Arts Journal Publications, 1982).

17. Brown and Campione, "Communities of Learning and Thinking."

18. See J. S. Bruner, J. J. Goodnow, and G. A. Austin, *A Study of Thinking* (New York: Wiley, 1956).

19. See also J. S. Bruner and D. R. Olson, "Learning through Experience and Learning through Media," in G. Gerbner, L. P. Gross, and W. Melody, eds., *Communications Technology and Social Policy: Understanding the New "Cultural Revolution"* (New York: Wiley, 1973).

20. Tomasello, Kruger, and Ratner, "Cultural Learning."

21. B. Latour and S. Woolgar, *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1986).

22. See T. Gladwin, *East Is a Big Bird* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970).

23. C. F. Feldman, "Oral Metalanguage," in D. R. Olson and N. Torrance, eds., *Literacy and Orality* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), pp. 47–65.

24. B. Stock, *The Implications of Literacy* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1983).

25. See J. Bruner, "From Joint Attention to the Meeting of Minds," in C. Moore and F. Dunham, eds., *Joint Attention* (New York: Academic Press, in press).

26. See J. Astington, *The Child's Discovery of the Mind* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993) for a summary of this work.

27. A. Brown, "The Development of Memory: Knowing, Knowing about Knowing, and Knowing How to Know," in H. W. Reese, ed., *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 10 (New York: Academic Press, 1975).

28. C. Bereiter and M. Scardamaglia, *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise* (Chicago: Open Court, 1993); M. Scardamaglia, C. Bereiter, C. Brett, P. J. Burtis, C. Calhoun, and N. Smith Lea, "Educational Applications of a Networked Communal Database," *Interactive Learning Environments*, 2(1) (1992): 45–71; Ann L. Brown and Joseph C. Campione, "Communities of Learning and Thinking, Or a Context by any Other Name," in Deanna Kuhn, ed., *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*, Contributions in Human Development, 21 (Basel: Krager, 1990), pp. 108–126; Roy D. Pea, "Seeing What We Build Together: Distributed Multimedia Learning Environments for Transformative Communications," *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3) (1994): 219–225.

29. See, for example, Ingrid Pramling, *Learning to Learn: A Study of Swedish Preschool Children* (New York: Springer-Verlag, 1990).

30. I. Hacking, *The Emergence of Probability: A Philosophical Study of Early Ideas about Probability, Induction, and Statistical Inference* (Cambridge: Cambridge University Press, 1975).

31. K. Popper, *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach* (Oxford: Oxford U. Press, 1972).

32. T. Nagel, *The View from Nowhere* (New York: Oxford U. Press, 1986).

33. T. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).

34. Personal communication.

35. M. Donaldson, *Human Minds: An Exploration* (London: Allen Lane, Penguin Press, 1992).

36. For a particularly thoughtful account of the Western orientation of anthropological writing, see Clifford Geertz, *Works and Lives: The Anthropologist as Author* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1988).

3. THE COMPLEXITY OF EDUCATIONAL AIMS

1. R. J. Herrnstein and C. Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (New York: Free Press, 1994).

2. C. Geertz, *After the Fact* (Cambridge, Mass.: Harvard U. Press, 1995); Geertz, *Local Knowledge* (New York: Basic Books, 1983).

3. J. Derrida, *Writing and Difference* (Chicago: U. of Chicago Press, 1978).

4. J. McV. Hunt, *Intelligence and Experience* (New York: Ronald Press, 1961).

5. For an overview of this work, see W. H. Calvin, *The Throwing Madonna: From Nervous Cells to Hominid Brains* (New York: McGraw-Hill, 1983).

6. M. R. Rosenzweig, "Environmental Complexity, Cerebral Change, and Behavior," *American Psychologist*, 21 (1996): 321–332.

7. M. A. Ribble, "Infantile Experience in Relation to Personality Development," in J. McV. Hunt, ed., *Personality and the Behavior Disorders* (New York: Ronald Press, 1944).

8. See B. S. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics* (New York: Wiley, 1964); see also Bloom, *Human Characteristics and School Learning* (Chicago: University of Chicago Press, 1976).

9. William Kessen, *The Rise and Fall of Development* (Worcester, Mass.: Clark U. Press, 1990).

10. See I. Kalins and J. Bruner, "The Coordination of Visual Observation and Instrumental Behavior in Early Infancy," *Perception*, 2 (1973): 307–314; H. Papousek, "From Adaptive Responses to Social Cognition: The Learning View of Development," in M. H. Bornstein and W. Kessen, eds., *Psychological Development from Infancy: Image to Intention* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1979).

11. P. Salapatek, "Pattern Perception in Early Infancy," in L. B. Cohen and P. Salapatek, eds., *Infant Perception: From Sensation to Cognition*, vol. 1 (New York: Academic Press, 1975).

12. N. H. Mackworth and J. S. Bruner, "How Adults and Children Search and Recognize Pictures," *Human Development*, 13(3) (1970): 149–177.

13. M. Scaife and J. S. Bruner, "The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant," *Nature*, 253 (1975): 265–266; G. Stechler and E. Latz, "Some Observations on Attention and Arousal in the Human Infant," *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 5 (1966): 517–525.

14. B. Koslowski and J. S. Bruner, "Learning to Use a Lever," *Child Development*, 43 (1972): 790–799.

15. M. Harrington, *The Other America: Poverty in the United States* (New York: Macmillan, 1962; rev. ed.: Penguin, 1981); Harrington, *The New American Poverty* (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1984).

16. S. W. Gray, R. A. Klaus, J. O. Miller, and B. J. Forrester, *Before First Grade: The Early Training Project for Culturally Disadvantaged Children* (New York: Teachers College Press, 1966); R. A. Klaus and S. W. Gray, *The Early Training Project for Disadvantaged Children: A Report after Five Years* (Chicago: University of Chicago Press, 1968); S. W. Gray, B. K. Ramsey, and R. A. Klaus, *From 3 to 20: The Early Training Project* (Baltimore: University Park Press, 1982); N. Hobbs, *The Troubled and Troubling Child: Reeducation in Mental Health, Education, and Human Services Programs for Children and Youth* (San Francisco: Jossey-Bass, 1982); N. Hobbs, P. R. Dokecki, K. V. Hoover-Dempsey, R. M. Moroney, M. W. Shayne, and K. H. Weeks, *Strengthening Families* (San Francisco: Jossey-Bass, 1984).

17. M. Cole and J. S. Bruner, "Cultural Differences and Inferences about Psychological Processes," *American Psychologist*, 26 (10) (1971): 867–876.

18. 347 U.S. 483 (1954).

19. R. J. Herrnstein, "IQ Testing and the Media," *The Atlantic Monthly* (August 1982): 68–74; A. R. Jensen, "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?" *Harvard Educational Review*, 39(1) (1969): 1–123.

20. E. Zigler and J. Valentine, eds., *Project Head Start: A Legacy of the War on Poverty* (New York: Free Press, 1979); L. J. Schweinhart and D. P. Weikart, "Young Children Grow Up: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths through Age 15," *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, No. 7 (1980); A. Clarke-Stewart, *Day Care: National Day Care Study Final Reports*, vols. 1–5 (Washington, D.C.: Day Care Division, Administration for Children, Youth, and Families [DHHS], 1982); W. S. Barnett, "Benefit-Cost Analysis of Preschool Education: Findings from a 25-Year Follow-up," *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4) (1993): 500–508. Most of the results reported have been drawn, to be sure, from "better" Head Starts (like the Perry Preschool Program). Though full results are not in, there is no reason to believe this program was different in kind from the others.

21. A. L. Brown, "The Advancement of Learning," *Educational Researcher*, 23(8) (1994): 4–12.

22. Ellen Langer, *Mindfulness* (Reading: Addison-Wesley, 1989).

23. I am grateful to Hanne Haavind and Vibeke Groever Auskrust of the University of Oslo for their accounts of this interesting project.

24. V. G. Paley, *You Can't Say You Can't Play* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992).

25. P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991).

26. For the benefit of those not acquainted with the American television culture of a generation ago, "Ozzie and Harriet" (Nelson) were a very well known married pair who starred in a long-running television serial best characterized as midway between a sitcom and a soap opera. For many viewers, they were the idealized American middle-class couple: moderately well off (though not conspicuously so), suburban, youngish with youngish kids, healthy, and conspicuously "trad" in the pattern of husband-at-work/mother-at-home.

27. The figures cited are drawn from D. J. Hernandez, *America's Children: Resources from Family, Government, and the Economy* (New York: Russell Sage Foundation, 1993).

28. H. Judge, *The University and the Teachers: France, the United States, England* (Wallingford: Triangle, 1994).

29. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983).

30. Ernest Boyer, Annual Report, Carnegie Endowment for the Advancement of Teaching, 1988.

4. TEACHING THE PRESENT, PAST, AND POSSIBLE

1. One can only marvel at the contrast, say, between the interpretation of the legality of slavery offered by Justice Taney in *Dred Scott v. Sandford*, 60 U.S. 393 (1856), as opposed to the interpretation offered by Lord Mansfield in *Sommersett v. Stuart*, King's Bench: 12 George III A.D. (1771–72), Lofft, 20 Howell's State Trials 1. The difference lies entirely in how the concept of "Natural Law" is construed—Taney presuming it did not preclude slavery, Mansfield that it did. Both these distinguished jurists firmly believed that they were operating within the tradition of Anglo-Saxon common law.

2. Carol Fleisher Feldman, "Monologue as Problem-Solving Narrative," in Katherine Nelson, ed., *Narratives from the Crib* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989), pp. 98–119.

3. Vladimir Propp, *Morphology of the Folktale*, 2nd ed. (Austin: University of Texas Press, 1968).

4. Northrop Frye, *Anatomy of Criticism* (Princeton: Princeton University Press, 1957).

5. Robin George Collingwood, *The Idea of History* (New York: Oxford University Press, 1956); Collingwood, *Essays in the Philosophy of History* (New York: McGraw-Hill, 1965); Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973); Geertz, *Local Knowledge;* Clifford Geertz, *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995); James Clifford, *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature, and Art* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988).

6. Cynthia Fuchs Epstein, *Deceptive Distinctions: Sex, Gender, and the Social Order* (New Haven: Yale University Press, 1988); James Deese, "Human Abilities versus Intelligence," *Intelligence*, 17 (1993): 107–116.

5. UNDERSTANDING AND EXPLAINING OTHER MINDS

1. R. Adolphs, D. Tranel, H. Damasio, and A. Damasio, "Impaired Recognition of Emotion in Facial Expressions following Bilateral Damage to the Human Amygdala," *Nature*, 372 (1994): 669–672.

2. C. Geertz, *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995).

3. C. Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973).

4. S. J. Tambiah, *Magic, Science, Religion, and the Scope of Rationality* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990).

5. F. Furet, *In the Workshop of History* (Chicago: University of Chicago Press, 1985).

6. P. Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (New York: Knopf, 1962).

7. G. A. de Laguna, *Speech, Its Function and Development* (New Haven: Yale University Press, 1927).

8. J. Astington, "Children's Understanding of the Speech Act of Promising," *Journal of Child Language*, 15 (1988): 157–173.

9. J. L. Austin, *How to Do Things with Words* (Oxford: Oxford University Press, 1962).

10. J. Dunn, *The Beginnings of Social Understanding* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988).

11. M. Chandler, A. Fritz, and S. Hala, "Small Scale Deceit: Deception as a Marker of Two-, Three-, and Four-year-olds' Theories of Mind," *Child Development*, 60 (1989): 1263ff.

12. F. G. E. Happé, "The Autobiographical Writings of Three Asperger Syndrome Adults: Problems of Interpretation and Implications for Theory," in

U. Frith, ed., *Autism and Asperger Syndrome* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991); J. Bruner and C. Feldman, "Theories of Mind and the Problem of Autism," in S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. Cohen, eds., *Understanding Other Minds: The Perspective from Autism* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993); O. Sacks, *An Anthropologist on Mars: Seven Paradoxical Tales* (New York: Knopf, 1995).

13. Anat Ninio and Jerome S. Bruner, "The Achievement and Antecedents of Labelling," *Journal of Child Language*, 5 (1978): 1–15.

14. M. Scaife and J. S. Bruner, "The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant," *Nature*, 253(5489) (1975): 265–266.

15. Simon Baron-Cohen, "Predisposing Conditions for Joint Attention," in C. Moore and P. Dunham, eds., *Joint Attention* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, in press).

16. M. Tomasello, A. C. Kruger, and H. Ratner, "Cultural Learning," *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3) (1993): 495–511. See also commentary on this article in the same issue by Jerome Bruner.

17. E. S. Savage-Rumbaugh, J. Murphy, R. A. Sevcik, K. E. Brakke, S. L. Williams, and D. L. Rumbaugh, "Language Comprehension in Ape and Child," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (3–4, Serial No. 233) (1993); Tomasello, Kruger, and Ratner, "Cultural Learning."

18. E. Muybridge, *Horses and Other Animals in Motion: Forty-five Classic Sequences* (New York: Dover, 1985).

19. J. H. Flavell, F. L. Green, and E. R. Flavell, "Young Children's Knowledge about Thinking," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (1, Serial No. 243) (1995).

20. Paul Harris, "The Rise of Introspection," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (1, Serial No. 243) (1995): 97–103.

21. Umberto Eco, *The Aesthetics of Chaosmos: The Middle Ages of James Joyce* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989).

22. D. C. Dennett, *Consciousness Explained* (Boston: Little, Brown, 1991).

23. J. Fodor, *Modularity of Mind: Faculty Psychology* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983).

24. For example, N. Ach, *Ueber die Willenstätigkeit und das Denken* (1905). Referenced in E. G. Boring, *A History of Experimental Psychology*, 2nd ed. (New York: Appleton, 1950).

25. Johann F. Herbart, *Collected Works*, ed. K. Kehrbach and O. Fluegel (Leipzig, 1887–1912; reprinted 1963).

26. There are many things in this category, important matters that we do not understand but about which we are nonetheless obliged to converse. I include among them *love, reverence, envy, justice*. In the course of conversing we constitute recognizable entities by specifying practices and behaviors deemed

appropriate to them. This does not in any sense amount to a charge of non-rationality. Concepts and ideas that are constituted by such conventionalizing transactions make up most of what a culture is about.

27. Janet Wilde Astington and David R. Olson, "The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind," *Human Development*, 38 (1995): 179–189.

28. Janet W. Astington, "Talking It Over with My Brain," *Monographs of the SRCD*, 60 (1, Serial No. 243) (1995), p. 109.

29. P. Harris, *Children and Emotion* (Oxford: Blackwell, 1989), cited by Astington, "Talking It Over with My Brain," p. 109.

30. Astington, "Talking It Over with My Brain," p. 109.

31. Roman Jakobson, *Selected Writings*, vol. 2: *Word and Language* (Amsterdam: Mouton, 1971).

32. E. Ochs, *Culture and Language Development* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988).

33. H. Markus and S. Kitayama, "Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation," *Psychological Review*, 98 (1991): 224–253.

34. C. Goodwin and A. Duranti, "Rethinking Context: An Introduction," in A. Duranti and C. Goodwin, eds., *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), pp. 1–42.

35. J. M. Bachnik and C. J. Quinn, eds., *Situated Meaning: Inside and Outside in Japanese Self, Society, and Language* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1994).

36. A. Wierzbicka, *Semantics, Culture, and Cognition: Human Concepts in Culture-specific Configurations* (New York and Oxford: Oxford University Press, 1992).

37. Alfred L. Kroeber, "The Superorganic," *American Anthropologist*, 19(2) (1917): 163–213.

38. Ibid., p. 169.

39. Ibid., p. 195.

40. J. N. Spuhler, ed., *The Evolution of Man's Capacity for Culture* (Detroit: Wayne State University Press, 1959).

41. T. Nagel, "Reason and Relativism." The Trilling Lecture, delivered at Columbia University, spring 1995.

42. Astington and Olson, "The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind," p. 187.

43. Geoffrey E. R. Lloyd, "Modes of Thought in Early Greek and Chinese Science." The Stubbs Lecture, delivered at the University of Toronto, 1993. To appear in David Olson and Nancy Torrance, eds., *Modes of Thought* (Cambridge: Cambridge University Press, in press).

44. Carol Feldman, Jerome Bruner, and David Kalmar, "Reply," *Human Development*, 36 (1993): 346–349.

45. J. Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard U. Press, 1990).

46. Bruner, "From Joint Attention to the Meeting of Minds."

47. B. Schieffelin and E. Ochs, "Language Socialization," *Annual Review of Anthropology*, 15 (1986): 163–246.

48. H. Clark, *Arenas of Language Use* (Chicago: U. of Chicago Press, 1992).

49. P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991).

50. Tomasello, Kruger, and Ratner, "Cultural Learning."

51. S. Shanker, "Locating Bruner," *Language and Communication*, 13 (1993): 239–264; D. Sperber, "The Mind as a Whole" (review of Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*), *Times Literary Supplement*, Nov. 21 (1986): 1308–9.

52. Hilary Putnam, *Renewing Philosophy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992).

53. Alfred Kazin, *The Portable Blake* (N.Y.: Penguin, 1976), pp. 209–210.

6. NARRATIVES OF SCIENCE

1. Margaret C. Donaldson, *Children's Minds* (New York: Norton, 1978).

2. D. Wood, J. S. Bruner, and G. Ross, "The Role of Tutoring in Problem Solving," *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (1976): 89–100.

3. Personal communication.

4. James Bryant Conant, *Harvard Case Histories in Experimental Science*, 2 vols. (Cambridge: Harvard University Press, 1957).

7. THE NARRATIVE CONSTRUAL OF REALITY

1. Donald P. Spence, *Narrative Truth and Historical Truth* (New York: W. W. Norton, 1982); Donald E. Polkinghorne, *Narrative Knowing and the Human Sciences* (Albany, N.Y.: SUNY Press, 1988).

2. M. H. Erdelyi, "A New Look at the New Look: Perceptual Defense and Vigilance," *Psychological Review*, 80 (1974): 1–25; J. Bruner, "Another Look at New Look 1," *American Psychologist*, 47 (1992): 780–783; Bruner, "The View from the Heart's Eye: A Commentary," in P. M. Niedenthal and S. Kitayama, eds., *The Heart's Eye* (San Diego: Academic Press, 1994), pp. 269–286.

3. A striking example of this new emphasis is provided in a study by Carol Fleisher Feldman, *The Development of Adaptive Intelligence* (San Francisco: Jossey-Bass, 1974).

4. J. Seeley Brown, A. Collins, and P. Duguid, "Situated Cognition and the Culture of Learning," *Educational Researcher*, 18 (1988): 32–42.

5. Harriet Zuckerman, *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States* (New York: Free Press, 1977).

6. T. Gladwin, *East Is a Big Bird;* R. Rosaldo, *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis* (Boston: Beacon Press, 1989); C. Geertz, *Local Knowledge* (New York: Basic Books, 1983); J. Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990).

7. Susan Carey, *Conceptual Change in Childhood* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985).

8. James D. Watson, *The Double Helix: A Personal Account of the Discovery of the Structure of DNA* (New York: Atheneum, 1968); Richard Feynman, *"Surely you're joking, Mr. Feynman": Adventures of a Curious Character* (New York: W. W. Norton, 1985); Abraham Pais, *Subtle Is the Lord: The Science and Life of Albert Einstein* (Oxford: Oxford University Press, 1982); Pais, *Einstein Lived Here: Essays for the Layman* (Oxford: Oxford University Press, 1994).

9. Ann L. Brown and Joseph C. Campione, "Communities of Learning and Thinking, Or a Context by Any Other Name," in Deanna Kuhn, ed., *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills,* Contributions in Human Development, 21 (Basel: Karger, 1990), pp. 108–126.

10. Many of the points that will concern us in this chapter were first broached in scholarly discussion in 1981 in a collection of essays entitled *On Narrative* (W. J. T. Mitchell, ed. [Chicago: University of Chicago Press, 1981]). Some of the arguments in this chapter are, in effect, reflections on that collection.

11. Paul Ricoeur, *Time and Narrative,* vol. 1 (Chicago: University of Chicago Press, 1984).

12. W. Labov and J. Waletzky, "Narrative Analysis," in *Essays on the Verbal and Visual Arts* (Seattle: University of Washington Press, 1967); Labov, "Speech Actions and Reactions in Personal Narrative," *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics,* 1981, pp. 219–247.

13. Nelson Goodman, "Twisted Tales: or Story, Study, or Symphony," in Mitchell, ed., *On Narrative.*

14. *Kinds of Literature* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982), p. 37.

15. Northrop Frye, *Anatomy of Criticism: Four Essays* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1957).

16. In a study by Carol Feldman and David Kalmar, for example, a semi-autobiographical story by Primo Levi about an episode at a riverboat stop in rural Russia was read to some subjects as "autobiography," to another group as an adventure story. The former group, to take only one finding, found the characters in the story rather "thin"; the others found them "rich" and "suggestive." Such is the influence of genre even on the details of a textually identical account! See Carol Fleisher Feldman and David A. Kalmar, "Autobiography and

Fiction as Modes of Thought," in David Olson and Nancy Torrance, eds., *Modes of Thought: Explorations in Culture and Cognition* (Cambridge: Cambridge University Press, in press).

17. The information regarding these events is drawn from an article by Nuala O'Faolain in *The Irish Times* on September 9, 1994, reporting the packed audiences of middle-class women to whom Ms. O'Brien had been giving readings of her novels in the preceding week.

18. Clifford Geertz, "Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought," in Geertz, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology* (New York: Basic Books, 1983), pp. 19–35.

19. See Carol Fleisher Feldman, "Genres as Mental Models," in Massimo Ammaniti and Daniel N. Stern, eds., *Psychoanalysis and Development: Representations and Narratives* (New York: New York University Press, 1994), pp. 111–121.

20. Michel Leiris, *Manhood: A Journey from Childhood into the Fierce Order of Virility*, trans. Richard Howard (New York: Grossman, 1963).

21. "Interpretation and the Sciences of Man," in Paul Rabinow and William M. Sullivan, *Interpretive Social Science: A Reader* (Berkeley: University of California Press, 1979), p. 28.

22. We know very little about how human beings go about the hermeneutics of narrative. Its neglect by students of mind can probably be traced to its remoteness from both the rationalist and the empiricist traditions. There is much new interest in the nature and use of narrative, as in psychoanalysis—Donald P. Spence, *Narrative Truth and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis* (New York: W. W. Norton, 1982); Roy Schafer, *Retelling a Life: Narrative and Dialogue in Psychoanalysis* (New York: Basic Books, 1992); in life history writing—William Lowell Randall, *The Stories We Are: An Essay on Self-Creation* (Toronto: University of Toronto Press, 1995); and in clinical practice—Donald E. Polkinghorne, *Narrative Knowing and the Human Sciences* (Albany, N.Y.: SUNY Press, 1988). But this work is only lightly engaged with the study of the psychological processes that constitute hermeneutic activity.

23. Charles Taylor, "Interpretation and the Sciences of Man," in *Philosophy and the Human Sciences* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), p. 15.

24. Hadley Cantril, *The Invasion from Mars* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1940).

25. Roland Barthes, *The Responsibility of Forms: Critical Essays on Music, Art, and Representation* (New York: Hill and Wang, 1985).

26. Roy Harris, "How Does Writing Restructure Thought?" *Language and Communication*, 9 (1989): 99–106.

27. See Hilary Putnam, *Mind, Language, and Reality* (Cambridge: Cambridge University Press, 1975), p. 278.

28. Hayden White, "The Value of Narrativity in the Representation of Reality," in Mitchell, ed., *On Narrative.*

29. Patricia Meyer Spacks, *Boredom: The Literary History of a State of Mind* (Chicago: University of Chicago Press, 1995).

30. For a good statement of Roman Jakobson's view, see his "Linguistics and Poetics," in T. Sebeok, ed., *Style in Language* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1960). See also his *Language in Literature* (Cambridge: Harvard University Press, 1987).

31. Gottlob Frege, "Über Sinn und Bedeutung," *Zeitschrift fur Philosophie und Philosophische Kritik,* 100 (1892): 25–50. Translated by Herbert Feigl as "On Sense and Nominatum," in Herbert Feigl and W. S. Sellars, eds, *Readings in Philosophical Analysis* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1949).

32. See Henry A. Murray, "In Nomine Diaboli," *New England Quarterly,* 24 (1951): 435–452.

33. Judy Dunn, *The Beginnings of Social Understanding* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988).

34. Ronald Dworkin, *Law's Empire* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986).

35. Hayden White, "The Value of Narrativity in the Representation of Reality," in W. J. T. Mitchell, ed., *On Narrative* (Chicago: University of Chicago Press, 1981), pp. 1–23.

36. Carl G. Hempel, "Aspects of Scientific Explanation," in Hempel, *Aspects of Scientific Explanation and Other Essays in the Philosophy of Science* (New York: Free Press, 1965); Arthur C. Danto, *Narration and Knowledge* (New York: Columbia University Press, 1985).

37. Lawrence Stone, *The Causes of the English Revolution, 1529–1642* (London: Routledge and K. Paul, 1972); Louis Mink, "Narrative Form as a Cognitive Instrument," in Robert H. Canary and Henry Kozicki, eds., *The Writing of History: Literary Form and Historical Understanding* (Madison: University of Wisconsin Press, 1978); Dale H. Porter, *The Emergence of the Past: A Theory of Historical Explanation* (Chicago: University of Chicago Press, 1981).

38. See entry for W. T. Stace in *Encyclopedia of Philosophy* (New York: Macmillan and Free Press, 1967).

39. Jean Piaget, *The Grasp of Consciousness: Action and Concept in the Young Child,* trans. Susan Wedgwood (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976); Edouard Claparede, *Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child* (New York: E. Arnold, 1911); Henri Louis Bergson, *Mind-Energy: Lectures and Essays* (New York: H. Holt, 1920).

40. Michael Riffaterre, *Fictional Truth* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990).

41. Roman Jakobson, "Closing Statement: Linguistics and Poetics," in Thomas A. Sebeok, ed., *Style in Language* (Cambridge, Mass.: Technology Press

of MIT, 1960), pp. 350–377; see also his "Poetry of Grammar and Grammar of Poetry," in Jakobson, *Selected Writings, III: Poetry of Grammar and Grammar of Poetry* (The Hague: Mouton, 1981), pp. 87–97.

42. Jerome Bruner, "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought," in Elliot Eisner, ed., *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1985), pp. 97–115.

43. I take the term from Stephen Toulmin's *Cosmopolis* (New York: Free Press, 1990), a work that provides a particularly sensitive discussion of the anti-illusionist role of science after the seventeenth century.

8. KNOWING AS DOING

1. Lev S. Vygotsky, *Thought and Language* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1962).

2. Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1967); Pierre Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 1977); Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life* (Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959); Goffman, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* (New York: Harper & Row, 1974).

3. John Seeley Brown, Allan Collins, and Paul Duguid, "Situated Cognition and the Culture of Learning," *Educational Researcher*, 18(1) (1988): 32–42.

4. Jerome S. Bruner, Rose R. Olver, Patricia M. Greenfield, et al., *Studies in Cognitive Growth: A Collaboration at the Center for Cognitive Studies* (New York: John Wiley & Sons, 1966).

5. Frederic Bartlett, *Thinking: An Experimental and Social Study* (New York: Basic Books, 1958).

6. Eleanor Rosch and Barbara B. Lloyd, eds., *Cognition and Categorization* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978).

7. Robert Cover, *Narrative, Violence, and the Law* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1992); Cover, "Nomos and Narrative," *Harvard Law Review*, 97 (4) (1983): 4–68.

8. Claude Lévi-Strauss, *The Raw and the Cooked* (Chicago: University of Chicago Press, 1983).

9. PSYCHOLOGY'S NEXT CHAPTER

1. Rom Harré and Grant Gillett, *The Discursive Mind* (Thousand Oaks: Sage Publications, 1994); Kenneth J. Gergen, *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994).

2. *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990).

3. Noam Chomsky, "Knowledge of Language," excerpted from the first John Locke Lecture, Oxford, April 29, 1969, in *Times Literary Supplement* (London), May 15, 1969.

4. R. D. Adolphs, D. Tranel, H. Damasio, and A. Damasio, "Impaired Recognition of Emotion in Facial Expressions Following Bilateral Damage to the Human Amygdala," *Nature,* 372 (1994): 669–672.

5. E. S. Savage-Rumbaugh, J. Murphy, R. A. Sevcik, K. E. Brakke, S. L. Williams, and D. M. Rumbaugh, "Language Comprehension in Ape and Child," *Monographs of the SRCD,* 58 (3–4, serial no. 233) (1993).

6. M. R. A. Chance and Clifford J. Jolly, eds., *Social Groups of Monkeys, Apes, and Men* (New York: Dutton, 1970).

7. A. L. Kroeber, "The Superorganic," *American Anthropologist,* 19 (1917): 163–213.

8. Clifford Geertz, *Local Knowledge* (New York: Basic Books, 1983).

9. David A. Olson, *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading* (Cambridge: Cambridge U. Press, 1994).

10. Ann L. Brown, "Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition," in R. Glaser, ed., *Advances in Instructional Psychology,* 1 (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978), pp. 77–165.

11. S. B. Heath, *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

12. M. C. Potter, "Short-term Conceptual Memory for Pictures," *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory,* 2(5) (1976): 509–522; M. C. Potter and E. I. Levy, "Recognition Memory for a Rapid Sequence of Pictures," *Journal of Experimental Psychology,* 81(1) (1969): 10–15.

13. R. A. Shweder, *Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991).

14. Bradd Shore, *Culture in Mind: Meaning Construction and Cultural Cognition* (Oxford: Oxford University Press, 1996).

15. D. C. Geary, "Reflections of Evolution and Culture in Children's Cognition: Implications for Mathematical Development and Instruction," *American Psychologist,* 50(1) (1995): 24–37.

16. Rochel Gelman and C. R. Gallistel, *The Child's Understanding of Number* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978).

17. Geertz, *Local Knowledge.*

18. See, for example, C. Trevarthen, "Form, Significance and Psychological Potential of Hand Gestures of Infants," in J.-L. Nespoulous, P. Perron, and A. R. Lecours, eds., *The Biological Foundations of Gestures: Motor and Semiotic Aspects* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986), pp. 149–202; C. Trevarthen and H. Marwick, "Signs of Motivation for Speech in Infants, and the Nature of a Mother's Support for Development of Language," in B. Lindblom and R. Zetterstrom,

eds., *Precursors of Early Speech*, Proceedings of an International Symposium held at the Wenner-Gren Center, Stockholm, September 19–22, 1984 (New York: Stockton Press, 1986), pp. 279–308.

19. K. S. Lashley, "The Problem of Serial Order in Behavior," in F. Beach, D. O. Hebb, and H. Nissen, eds., *The Neuropsychology of Lashley* (New York: McGraw-Hill, 1960).

20. J. MacMurray, *Persons in Relation* (London: Faber, 1961).

21. D. Stern, *The First Relationship: Infant and Mother* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977).

22. For example, J. Bowlby, *Attachment and Loss*, vol. 1: *Attachment* (New York: Basic Books, 1969).

23. Margaret S. Mahler, *The Selected Papers of Margaret S. Mahler, M.D.* (New York: J. Aronson, 1979); Fred Pine, *Developmental Theory and Clinical Process* (New Haven: Yale University Press, 1985).

24. Charles R. Darwin, *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (New York: AMS Press, 1972; originally published 1899).

25. M. Scaife and Jerome Bruner, "The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant," *Nature*, 253 (1975): 265–266.

26. Chris Moore and Phil Dunham, eds., *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, in press).

27. E. Menzel, "A Group of Young Chimpanzees in a One-Acre Field," in M. Schrier and F. Stolnitz, eds., *Behavior of Non-Human Primates*, vol. 5 (New York: Academic Press, 1974).

28. R. W. Byrne and A. Whiten, "Computation and Mindreading in Primate Tactical Deception," in A. Whiten, ed., *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading* (Oxford: Basil Blackwell, 1991), pp. 127–141.

29. Michael Argyle and Mark Cook, *Gaze and Mutual Gaze* (Cambridge: Cambridge University Press, 1976).

30. L. Kanner, *Childhood Psychosis* (New York: Wiley, 1973).

31. B. Hermelin and N. O'Connor, *Psychological Experiments with Autistic Children* (Oxford: Pergamon, 1970); S. Baron-Cohen, A. Leslie, and U. Frith, "Does the Autistic Child Have a Theory of Mind?" *Cognition*, 21 (1985): 37–46.

32. A. Leslie and D. Roth, "What Autism Teaches Us about Metarepresentation," in S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, eds., *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism* (Oxford: Oxford University Press, 1993), pp. 83–111.

33. Jerome Bruner and Carol Feldman, "Theories of Mind and the Problem of Autism," in Baron-Cohen, Tager-Flusberg, and Cohen, eds., *Understanding Other Minds*, pp. 267–291; Francesca Happé, *Autism: An Introduction to Psychological Theory* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994).

34. F. G. E. Happé, "The Autobiographical Writings of Three Asperger Syndrome Adults: Problems of Interpretation and Implications for Theory," in U. Frith, ed., *Autism and Asperger Syndrome* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991); Oliver Sacks, *An Anthropologist on Mars: Seven Paradoxical Tales* (New York: Knopf, 1995).

35. H. Wimmer and J. Perner, "Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception," *Cognition*, 13 (1983): 103–128.

36. Janet W. Astington, *The Child's Discovery of the Mind* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993).

37. Carol Feldman, "The New Theory of Theory of Mind," *Human Development*, 35 (1992): 107–117.

38. A. Whiten, ed., *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading* (Oxford: Basil Blackwell, 1991).

39. Michael J. Chandler, A. S. Fritz, and S. M. Hala, "Small Scale Deceit: Deception as a Marker of 2-, 3-, and 4-year-olds' Early Theories of Mind," *Child Development*, 60 (1989): 1263–1277.

40. Sir Henry Head, *Aphasia and Kindred Disorders of Speech* (Cambridge: Cambridge University Press, 1926).

41. E. S. Savage-Rumbaugh, J. Murphy, R. A. Sevcik, K. E. Brakke, S. L. Williams, and D. M. Rumbaugh, "Language Comprehension in Ape and Child," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (3–4, Serial No. 233) (1993).

42. M. Tomasello, E. S. Savage-Rumbaugh, and A. C. Kruger, "Imitative Learning of Actions on Objects by Children, Chimpanzees, and Enculturated Chimpanzees," *Child Development*, 64 (1993): 1688–1705.

43. M. Tomasello, personal communication, 1994.

44. M. P. Crawford, "The Cooperative Solving of Problems by Young Chimpanzees," *Comparative Psychology Monographs*, 14 (2, Serial No. 68) (1937): 1–88.

45. See A. Ninio and J. Bruner, "The Achievement and Antecedents of Labelling," *Journal of Child Language*, 5 (1978): 1–15.

46. D. Sperber and D. Wilson, *Relevance: Communication and Cognition* (Oxford: Blackwell, 1986).

47. J. R. Searle, *The Rediscovery of the Mind* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992).

48. Stern, *The First Relationship.*

49. See L. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978).

50. G. M. Edelman, *Neural Darwinism: The Theory of Neuronal Group Selection* (New York: Basic Books, 1987).

51. Geary, "Reflections of Evolution and Culture in Children's Cognition."

52. Merlin Donald, *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991).

53. Chomsky, "Knowledge of Language"; J. A. Fodor, *The Modularity of Mind* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983).

54. H. Paul Grice, "Logic and Conversation," Part I in *Studies in the Way of Words* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989), pp. 3–143.

٣٠٠٠ ط١/١٢/١٩٩٩

ثلاثة من مجالات المعرفة مترابطة مع بعضها تستمد أهمية دراستها من أن كلاً منها يسهم من منطلقه في تكوين الإنسان. فكما يقول المؤلف في مقدمة كتابه: لم تعد التربية مقتصرة على المناهج المدرسية المألوفة، ولا على معايير الامتحان وغيرها... إذ أنها مرتبطة، في نظر المربين المحدثين، بالمجتمع التي هي تربيته، وعلى الأخص بالأهداف التي يطلب المجتمع من المدرسة تحققها.

يستمد الكتاب هذا أهميته من ثورتين تحققتا وتتحققان في إطار القرن العشرين: الأولى ثورة علم النفس التي جعلته علمياً.

الثانية: الثورة الالكترونية والمجتمع الجديد الذي نشأ عنها، وبلا مسهد برفق مؤلف الكتاب.

نقصد الثورة الالكترونية التي جعلت من العالم عولمة، أي كلاً موحداً، أقله اقتصادياً وإعلامياً، فما التربية؟ ما الثقافة؟ ما العلم؟... التي تكون إنساناً في مستوى القرن الواحد والعشرين.

في هذا الكتاب بدايات لأجوبة ممكنة. والكتاب، كل كتاب، يستمد قيمته من قدرته على تحريض فن التفكير عند الإنسان.

الطباعة وفرز الألوان مطابع وزارة الثقافة

دمشق - ١٩٩٩

في الأقطار العربية مايعادل	سعر النسخة داخل القطر
٥٠٠ ل.س	٢٥٠ ل.س